PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Vivir la escuela como un proyecto colectivo

Manual de organización de centros educativos

María del Mar García Cabrera
María de los Ángeles Olivares García

PIRÁMIDE

MARÍA DEL MAR GARCÍA CABRERA
MARÍA DE LOS ÁNGELES OLIVARES GARCÍA
PROFESORAS DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Vivir la escuela como un proyecto colectivo

Manual de organización de centros educativos

EDICIONES PIRÁMIDE

Índice

Preámbulo

1. La comunidad educativa desde un enfoque organizativo

1.1. Introducción
1.2. ¿Qué son las organizaciones sociales?
1.3. ¿Es la escuela una organización?
1.4. Señas de identidad de la escuela como organización
1.5. ¿Hacia dónde se dirige la escuela del siglo XXI? nuevos modelos y tendencias
1.5.1. Comunidades de aprendizaje
1.5.2. Organizaciones en red
1.5.3. Homeschooling o escuela en casa
Propuestas prácticas
Referencias bibliográficas

2. La estructura organizativa de los centros escolares

2.1. Algunas consideraciones previas
2.2. ¿Qué entendemos por estructura organizativa de centros escolares?
2.2.1. Dimensiones de la estructura
2.3. Representación y comunicación de la estructura del centro escolar
2.4. La estructura formal de los centros escolares. órganos de gobierno
2.5. La dirección de centros educativos. un componente decisivo en la organización
2.5.1. El modelo de dirección en nuestro sistema educativo
2.5.2. ¿Qué competencias asume la dirección en un centro educativo?
2.5.3. El liderazgo, competencia clave en la función directiva
Propuestas prácticas
Referencias bibliográficas

3. Organización de los elementos personales: profesorado, alumnado y familia

3.1. Introducción
3.2. La organización del profesorado
3.2.1. ¿Trabajo en equipo del profesorado? Ventajas y obstáculos
3.2.2. Adscripción de docentes a las aulas
3.2.3. órganos de coordinación docente
3.3. Organización del alumnado
3.3.1. La admisión del alumnado
3.3.2. Derechos y deberes del alumnado
3.3.3. El agrupamiento del alumnado
3.4. Padres y madres en la organización del centro escolar
3.4.1. ¿Cómo se concreta la participación de las familias en el centro educativo?

Propuestas prácticas
Referencias bibliográficas

4. Organizar espacios y tiempos en los centros escolares

4.1. Introducción
4.2. El espacio escolar: concepto, significado e importancia en la organización y funcionamiento de los centros educativos
4.2.1. El edificio escolar
4.2.2. Un edificio, múltiples espacios
4.2.3. ¿Cómo organizamos el espacio escolar?
4.2.4. ¿Cómo organizar el espacio en el aula?
4.2.5. El aula de educación infantil
4.3. Significado del tiempo en la organización del centro
4.3.1. Algunos conceptos básicos para la organización del tiempo
4.3.2. ¿Qué horarios tiene que realizar un centro?
Propuestas prácticas
Referencias bibliográficas

5. La planificación en la organización de centros escolares

5.1. Introducción
5.2. ¿Por qué es necesaria la planificación en la organización de centros educativos?
5.3. La planificación de los centros en la legislación educativa
5.3.1. ¿Qué documentos de planificación tiene que elaborar un centro escolar?
5.4. Elaborar el plan de centro, una responsabilidad compartida
Propuestas prácticas
Referencias bibliográficas

6. La diversidad: reto y oportunidad para el desarrollo organizativo de los centros escolares

6.1. Introducción
6.2. Precisiones conceptuales en torno al término «diversidad»
6.3. ¿Qué define una escuela atenta a la diversidad?
6.4. La escuela inclusiva como meta
6.4.1. Claves para transformar las escuelas en entornos inclusivos
6.5. Respuestas educativas a la diversidad en los centros escolares
Propuestas prácticas
Referencias bibliográficas

7. La evaluación institucional: un instrumento para la mejora de los centros escolares

7.1. Consideraciones previas
7.2. Una aproximación al significado de evaluación

7.3. Evaluación de centros educativos
7.3.1. ¿Qué entendemos por evaluación de centros? ¿Para qué evaluamos? Características y principios de la evaluación de centros
7.3.2. ¿Quién realiza la evaluación institucional? Agentes implicados en el proceso de evaluación
7.3.3. ¿Qué se debe evaluar?
7.3.4. ¿Cómo llevar a cabo la evaluación?
7.4. La evaluación de centros en la legislación educativa española
Propuestas prácticas
Referencias bibliográficas

8. La cultura organizativa de los centros escolares

8.1. Introducción
8.2. Aproximación al concepto de cultura organizativa
8.3. Características y funciones de la cultura organizativa
8.4. Análisis de la cultura organizativa
8.5. La cultura de trabajo del profesorado: relaciones entre profesionales
8.5.1. Cultura del individualismo
8.5.2. Colaboración
8.5.3. Balcanización
8.5.4. Colegialidad artificiosa
8.6. ¿Qué cultura buscamos?
Propuestas prácticas
Referencias bibliográficas

Créditos

Preámbulo

EL ESTÍMULO DE UNA UTOPÍA: POR UN FUTURO COLECTIVO DE LA EDUCACIÓN

Asumir la responsabilidad de prologar un trabajo realizado por compañeras de trabajo y amigas de vida siempre da un poco de vértigo. Conviven en mí emociones encontradas; por una parte, satisfacción por la confianza depositada, y por otra, inquietud ante el temor de no estar a la altura de las circunstancias, al no saber expresar con palabras la admiración que siento.

Dispongo de poco espacio para expresar la valoración que me merece la obra que tenemos entre manos. Como es habitual en estos casos, trataré de hilvanar mis ideas y transmitir de la mejor forma posible la convicción de que estamos ante una aportación muy relevante para el ámbito educativo en general, y para el área de Didáctica y Organización Escolar en particular. Con el fin de crear las expectativas que merece este trabajo, utilizaré como símil una de mis pasiones vitales: el arte culinario.

Comenzaré por la calidad de las «cocineras», teniendo en cuenta que el dominio de la profesión y del arte de educar, al igual que los buenos guisos, se construye con años de trabajo, de esfuerzo, de experiencia y de autocrítica. Es el caso de las autoras de este libro, quienes poseen una amplia trayectoria de experiencia docente construida desde hace décadas en el día a día de las aulas universitarias, al compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la organización escolar con los y las estudiantes. Son docentes que han estado siempre atentas a las últimas aportaciones de la disciplina, nutriéndose de lecturas, investigaciones y experiencias de innovación que les permiten tener un dominio conceptual actualizado basado en las aportaciones bibliográficas más recientes.

Pero además de su preparación teórica, las profesoras M.a del Mar García y M.a de los Ángeles Olivares se caracterizan por su compromiso y su implicación en modelos educativos transformadores, que conciben la escuela y el aula como laboratorios de experimentación, en los que el alumnado es escuchado, acogido e impulsado para que afronte nuevas aventuras de aprendizaje a partir de sus capacidades personales. En este sentido, la profesora García participa activamente en comunidades de aprendizaje, aportando su experiencia con el fin de intervenir en comunidades educativas que poseen unas circunstancias socioculturales de especial vulnerabilidad. El voluntariado, las experiencias pedagógicas de éxito, como las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos, son algunas de las estrategias socioeducativas en las que esta docente participa y con las que va nutriéndose para alcanzar un exitoso desarrollo profesional. Por su parte, la profesora Olivares forma

parte de la Red de Infantil RIECU, que conecta la teoría y la práctica educativas estableciendo alianzas entre la formación docente inicial y continua. Su proximidad a las aulas, a experiencias de innovación educativa y, concretamente, a la aplicación de la metodología de proyectos de trabajo le aporta una visión integrada de la formación y una posición comprometida con el cambio y la transformación social a través de la educación.

Estas estupendas «cocineras» trabajan con los mejores ingredientes. Ingredientes de primera calidad, como son promociones y promociones de estudiantes de magisterio, futuros docentes, que les regalan experiencias de aula apasionantes, les ofrecen debates interesantes y les devuelven sus miradas, opiniones y sentires para, en un proyecto colectivo, como indica el título de este libro, ir consolidando un posicionamiento ético y fundamentado ante el hecho educativo.

El libro que ahora ve la luz también es fruto de la complicidad, la coordinación y la reflexión compartida de las autoras. Se trata de un aderezo perfecto que surge de la complementariedad de sus visiones y experiencias previas. Respondiendo a una relación de cultura colaborativa, ambas docentes han ido trazando un camino conjunto lleno de momentos de intercambio, de pensamientos discutidos y de avances acordados. Se trata de un plato degustado una y mil veces, condimentado y acariciado con deleite, sin prisa, sin apresuramientos..., dejándolo reposar para que el sabor de los ingredientes sea intenso y su mezcla particular resulte inconfundible.

Y así han conseguido un plato original que, partiendo de ingredientes tradicionales, se presenta de modo propio. Muestran una concepción alternativa de la organización educativa que, lejos de reproducir cánones pasados, subraya la potencialidad de los centros concebidos como comunidades educativas insertas en contextos socioculturales sobre los que deben influir para impulsar su transformación. A continuación muestran la estructura que, según nuestro marco legal, sirve de soporte organizativo en el que se desarrollan las iniciativas del alumnado, del profesorado y de las familias, como agentes personales que dan vida y sentido a la labor educativa que se desarrolla en las instituciones docentes.

No olvidan las autoras incluir el ingrediente de la planificación como una actividad básica de anticipación y reflexión previa al desarrollo de la docencia, teniendo en cuenta la dimensión espaciotemporal donde tiene lugar y adquiere sentido. Seguramente organizar los tiempos con unos parámetros flexibles y diversificados, al servicio de las diferencias de las materias y los aprendizajes, resulta imprescindible para ir ajustándonos a la cultura de la incertidumbre y la concepción del tiempo líquido que propone el popular sociólogo Roche (2012). De igual manera, concebir los espacios para el aprendizaje de forma menos rígida significa asumir una visión polivalente y versátil de los mismos, defendiendo que hay que «saltar el muro» para que la vida entre en la escuela y la escuela se abra a la vida.

Concluye esta receta, repleta de ingredientes, con la incorporación de la diversidad como un hecho de nuestra sociedad que entra en la escuela para enriquecerla. Parten de un concepto de diversidad amplia que supera la sesgada mirada de identificarla solo con alumnado de diferente origen geográfico. Por el contrario, abogan por una

escuela inclusiva que lucha para que las diferencias no se conviertan en desigualdades sociales. Y en esta concepción de escuela inclusiva resulta fundamental la evaluación institucional. Una evaluación que posea un marcado carácter educativo, que ayude a mejorar, a identificar las debilidades y proponer los caminos adecuados para superarlas, que sea democrática y participativa.

Finalmente, el libro identifica los tipos de cultura organizativa, sugiriendo la necesidad de ir progresivamente avanzando hasta conquistar la anhelada cultura colaborativa, con la convicción de que una verdadera y auténtica educación no es posible si no se desarrolla en un marco de entendimiento, convivencia y coordinación profesional.

En definitiva, tienen entre sus manos un suculento plato rico en nutrientes que aportará la energía necesaria a estudiantes de magisterio, profesionales de la docencia, familias, personal de la inspección educativa y toda aquella persona que esté interesada en que la educación, herramienta fundamental para el desarrollo de los pueblos y las comunidades, siga avanzando para construir una sociedad más justa y sostenible.

Desde aquí os animo a degustarlo, saborearlo y, si es posible, compartirlo con otros posibles comensales...

¡Que os aproveche! ¡Salud!

Córdoba, 30 de octubre de 2016.

ROSARIO MÉRIDA SERRANO

1

La comunidad educativa desde un enfoque organizativo

1.1. Introducción.
1.2. ¿Qué son las organizaciones sociales?
1.3. ¿Es la escuela una organización?
1.4. Señas de identidad de la escuela como organización.
1.5. ¿Hacia dónde se dirige la escuela del siglo XXI? Nuevos modelos y tendencias.
    1.5.1. Comunidades de aprendizaje.
    1.5.2. Organizaciones en red.
    1.5.3. *Homeschooling* o escuela en casa.
Propuestas prácticas.
Referencias bibliográficas.

1.1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual está inmersa en profundos cambios globales y acelerados que ponen en crisis al conjunto de sus instituciones, entre ellas la escuela. Se tiene la sensación de que estos cambios, que nunca han tenido las dimensiones actuales, no solamente no pararán, sino que irán acelerándose de forma inevitable produciendo nuevas situaciones y nuevos retos que aún no podemos imaginar (Aranega y Domènech, 2001).

En épocas pasadas, la sociedad no cambiaba tan precipitadamente y no se planteaba con tanta insistencia la necesidad de reflexionar sobre las finalidades y funciones de la institución escolar. Sin embargo, en los últimos años, las sociedades occidentales han ido transformando sus prioridades educativas a tenor de la evolución social.

Hoy, desde muy distintas instancias y por diversas razones, se vuelve la mirada hacia la escuela para dar respuesta a multitud de demandas. Sin duda, ante este panorama, es el momento para la reflexión: ¿qué papel representa la escuela en la sociedad actual?, ¿qué escuela queremos?, ¿cuáles son las funciones que desempeña y qué desafíos asume?, ¿qué cultura se vive y se transmite en ella? Estas cuestiones nos ayudarán a comprender la realidad escolar actual y a diseñar futuros escenarios posibles, ya que, como afirma Sancho (2009): «Lo que hagamos mañana estará irremediablemente configurado por lo que hagamos hoy. De ahí que, solo identificando las condiciones de nuestro presente, podemos transformarlas en un futuro diferente» (p. 28).

1.2. ¿QUÉ SON LAS ORGANIZACIONES SOCIALES?

La confluencia de un conjunto de personas compartiendo un mismo contexto y, por tanto, una misma problemática hace que se planteen la colaboración para lograr beneficios conjuntos. En esta situación, pronto aparece la necesidad de diferenciar funciones y delimitar responsabilidades, es decir, se plantea la necesidad de dividir el trabajo entre los diversos miembros para lograr una mejor rentabilización de los recursos disponibles en aras de una mayor efectividad. La formalización de estos procesos da origen a lo que conocemos como organizaciones sociales.

El papel de las organizaciones en el desarrollo y la transformación de la sociedad es cada vez más evidente. Como nos aclara Teixidó (2005), estas organizaciones, lejos de ser «entes químicamente puros» —y estáticos—, van desarrollándose y

transformándose en función de diversos factores como el momento histórico en el que surgen y evolucionan y del contexto específico que incide en su configuración y funcionamiento. Esta relación entre el contexto y la organización social no es unidireccional, sino que se produce un flujo recíproco y continuado de intercambios que afectan tanto a la propia organización como a su entorno. Siguiendo este razonamiento, Rodríguez (2004) también alega que el concepto de organización ha ido cambiando históricamente. Así, las organizaciones actuales se definen, entre otras características, por una mayor flexibilidad, capacidad de adaptación, descentralización y trabajo en equipo.

Los miembros que componen una organización social se integran en su estructura mediante la asunción y desempeño de un conjunto de roles; se incorporan a lo que Owens (1976) llamó «andamiaje de roles». Hoy día, en la mayoría de las organizaciones estos roles rara vez se desempeñan de manera individual o aislada, sino que suelen configurarse grupos, comisiones y equipos que llevan a cabo diversidad de tareas y proyectos. La cooperación en la realización de tareas dentro de la organización tiene, sin duda, múltiples ventajas (distribución de tareas, apoyo mutuo, formación y enriquecimiento individuales y colectivos, etc.), pero no podemos olvidar posibles dificultades o limitaciones como, por ejemplo, la atención a unas determinadas normas institucionales que, en ocasiones, condicionan el trabajo tanto individual como colectivo dentro de la organización.

1.3. ¿ES LA ESCUELA UNA ORGANIZACIÓN?

En una sociedad democrática, la institución escolar tiene como principal función social garantizar el derecho a la educación de la ciudadanía. En esta labor están comprometidos diferentes agentes y actores socioeducativos que, de manera interdependiente, actúan conjuntamente para alcanzar dicho fin. Concebir la escuela como una organización social implica combinar nociones básicas como la interrelación de los elementos que la integran, la idea de totalidad y de orientación o la proyección a un determinado fin (Gairín, 2004).

Para adentrarnos en la naturaleza de la escuela como organización, es necesario, previamente, detenernos en el análisis de los elementos que la configuran. Para ello, seguiremos el ya clásico esquema presentado por Antúnez (1997, pp. 18-20) en el que se establecen seis elementos que conforman el centro escolar y cuya interrelación da lugar a diferentes estilos de organización y gestión. Estos componentes son:

a) *Los* ***objetivos*** o propósitos institucionales, explícitos o no, que orientan la actividad de la organización y constituyen la razón de ser del centro. Deben ser considerados directrices que orientan el rumbo de las actuaciones que se desarrollan en el centro, propuestas que están en revisión y actualización continuas mediante procesos democráticos y participativos, al margen de formulaciones cerradas impuestas por instancias superiores.

Como explica Teixidó (2005), los objetivos de la organización no hacen

referencia a la suma de metas individuales sino a una forma de asegurar que la actividad de todos logre un referente común.

Cuando analizamos los objetivos, metas, valores o propósitos de la institución escolar no solo conocemos qué es lo que pretende conseguir sino que también describimos qué es importante para ella y el sentido que tienen determinadas opciones (Gairín, 2003).

b) *Los* ***recursos*** constituyen el patrimonio de que dispone el centro escolar para lograr sus objetivos. Son los elementos básicos a partir de los cuales se desarrolla la acción educativa escolar. De forma resumida, podemos hablar de tres tipos de recursos:

— *Personales:* profesorado, alumnado, padres y madres, personal de administración y servicios, etc. Son los protagonistas del hecho educativo.
— *Materiales:* edificio, mobiliario y material didáctico. Los tres, distribuidos y dispuestos de una u otra manera, determinarán el espacio escolar.
— *Funcionales:* tiempo, dinero y formación, fundamentalmente. Son los recursos que hacen operativos los materiales y personales. Estos no funcionarán sin la existencia de los recursos funcionales.

c) *La* ***estructura.*** González (2003) la define como el «andamiaje» o «esqueleto» de la organización. Hace referencia al conjunto de elementos articulados entre sí a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Si quisiéramos analizar la estructura de un centro, habríamos de prestar atención a los elementos formalmente establecidos que configuran el armazón en el que se desarrolla la actividad organizativa (González, 2003). Entre otros elementos, la estructura la constituyen:

— Los *papeles o roles* desempeñados por las personas en el centro escolar, con sus correspondientes tareas y responsabilidades.
— Las *unidades organizativas* en las que están agrupados, con sus respectivas funciones y responsabilida- des.

d) *La* ***tecnología.*** El concepto de tecnología en las organizaciones incluye mucho más que el equipo que se utiliza en los procesos de producción. En este caso, no es sinónimo de «aparatología», y la constituyen el conjunto de métodos, acciones, técnicas e instrumentos de carácter didáctico y de gestión propios de la institución. Es la manera determinada de ordenar la acción, la forma de planificar, ejecutar y controlar el proceso.

e) *La* ***cultura,*** entendida como conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución. Como bien aclara González (2003), no nos referimos a los valores, creencias o supuestos de cada individuo sino a aquellos que se han ido construyendo a medida que las personas interaccionan

unas con otras, interpretan los hechos y, como consecuencia, generan y sostienen determinados modos de entender, de interpretar los acontecimientos escolares y de actuar en relación con ellos. Esta cultura compartida se manifiesta mediante ritos, ceremonias, costumbres, reglas, etc.

f) *El* ***entorno.*** La escuela forma parte de una red mucho más compleja determinada por unos condicionantes sociales, económicos y culturales en un momento histórico específico. Son los elementos externos al centro y que inciden en la organización. Siguiendo de nuevo, y de manera paralela, la exposición de González (2003) sobre el tema, esta autora distingue —dentro de este elemento— dos dimensiones: el entorno *inmediato* y el entorno *mediato.* Hay aspectos del entorno que influyen en el centro de un modo relativamente directo e inmediato, como pueden ser los individuos, las organizaciones con las que interactúa la escuela directamente, la administración y burocracia administrativas, etc. Otros influyen de modo más mediato, pero no por ello menos importantes, como por ejemplo las fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales de la sociedad de la que forma parte ese centro, el sistema de valores sociales, los sindicatos, el grado de escasez o abundancia de recursos, etc.

En la dinámica cotidiana de los centros escolares, los componentes descritos se relacionan de manera interactiva y tienen una influencia recíproca. La naturaleza y características de los seis elementos y la manera como se relacionen de forma dinámica y concurrente determinarán el tipo de orientación que rija el funcionamiento de la escuela. Así, por ejemplo, la abundancia o escasez de recursos y el uso que se haga de ellos, más o menos adecuado, tendrán influencia en la posibilidad o no de conseguir unos determinados objetivos y, a la vez, contribuirán a instalar una determinada cultura en el centro (Antúnez, 1997).

1.4. SEÑAS DE IDENTIDAD DE LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Esta aproximación a los distintos elementos constitutivos de la escuela nos lleva a considerar la naturaleza y características de las organizaciones educativas para una mejor comprensión de la complejidad que entrañan. ¿Qué características definen a la institución escolar? Para responder a este interrogante, nos iremos apoyando en las aportaciones de Antúnez (1997) y Santos Guerra (2000):

1. ***La escuela es un universo de significados.*** La identidad de la escuela viene definida por una forma de entender la realidad que se concreta en la *cultura* propia que cada institución crea en su seno. Es la cultura de la organización la que se encarga de transmitir normas, valores, rituales, mitos, creencias, expectativas..., a sus miembros. En definitiva, tejen una serie de significados idiosincrásicos compartidos por los miembros de la organización que modulan

sus conductas y orientan sus acciones.

2. ***La escuela es una institución de reclutamiento forzoso para el alumnado.*** La obligatoriedad de la escolarización responde a un derecho y a un deber propios de las sociedades democráticas, que pretenden garantizar una formación comprehensiva y lo más extensa posible a sus futuras generaciones para que puedan intervenir críticamente en su contexto sociopolítico. Sin embargo, aun resultando irrefutable la afirmación anterior, en el terreno de la práctica está generando serias distorsiones, puesto que la ampliación de la edad y la obligatoriedad de la asistencia entran en conflicto con los deseos de los jóvenes, que prefieren ocupar su tiempo en otras actividades no relacionadas con la escuela y más centradas en la capacitación profesional. Esta ausencia de motivación produce conductas disruptivas en los centros e incrementa el nivel de frustración de los profesionales de la educación:

> ... declarar la educación obligatoria hasta los 16 o los 18 años supone una ruptura de la relación educativa, en la que ya no entran en contacto unos alumnos que quieren aprender y un profesor que les guía en su desarrollo intelectual, sino un profesor con un grupo heterogéneo de alumnos entre los que se incluyen algunos con más estatura que sus profesores que declaran explícitamente que no quieren estar en clase y que acuden obligados por la ley. Esto supone que hay profesores que tienen que jugar el papel de carcelero, como representantes de la institución a la que el alumno está obligado a asistir (Esteve, 2003, p. 59).

3. ***La escuela es una institución heterónoma, en gran medida burocratizada.*** No es novedosa la queja que, frecuentemente, esgrimen los profesionales de la enseñanza respecto al cúmulo de tareas que se les demandan relacionadas con la cumplimentación de documentación, y que se derivan de numerosas prescripciones legales impuestas desde el exterior. Definida por Antúnez (1997) como una *limitación a la autonomía* de los centros educativos, el autor mantiene que la amplia normativa que los regula permite una escasa capacidad de maniobra a estos profesionales. Como consecuencia, las decisiones relevantes para la institución no pueden tomarse dentro de ella. El profesorado siente, por tanto, cercenada su capacidad de independencia profesional asumiendo tales prescripciones, pero delegando la responsabilidad que le concierne al aplicar la lógica siguiente:

> ... si quienes gobiernan la escuela están fuera de ella y se consideran expertos en conocimiento pedagógico, reservando a los profesionales el papel de meros aplicadores o ejecutores, los verdaderos responsables de lo que sucede en las escuelas son quienes legislan con ese nivel de minuciosidad (Santos Guerra, 2000, p. 37).

4. ***La escuela es una institución con una enorme presión social.*** La escuela se encuentra sometida a la presión de distintas instancias. Por un lado, las familias

demandan una atención cada día más integral y diversificada respecto a la educación de sus hijos, delegando en ella funciones que tradicionalmente han asumido. Por otro lado, los medios de comunicación de masas y, en general, las nuevas tecnologías se han convertido en serios competidores de la labor de transmisión cultural que tradicionalmente ha desempeñado la escuela. Además, las organizaciones educativas se encuentran sometidas a las presiones de sus evaluadores externos. Básicamente, nos referimos a la Administración, que ejerce sus funciones mediante la Inspección, la cual se muestra preocupada prioritariamente por los resultados académicos y no tanto por los procesos y condicionantes que determinan esos resultados. Finalmente, la sociedad en general deposita en la escuela sus expectativas para resolver los conflictos que padece mediante la acción educativa que se realiza con las nuevas generaciones. Podemos concluir, por tanto, el *carácter vulnerable* de la organización educativa, susceptible de ser afectada por transformaciones culturales, sociales, políticas y económicas.

5. ***La escuela es una institución con fines complejos, difusos y, a veces, paradójicos.*** En efecto, en la escuela se ha de educar en valores y, además, preparar a las personas para desenvolverse en la vida, en la sociedad neoliberal actual. Esta doble demanda genera algunas contradicciones, puesto que buena parte de las claves de la sociedad en la que deben aprender a vivir los alumnos contradice los valores fundamentales que se tratan de inculcar desde la escuela. Si una persona respeta y vive los valores, encuentra serias dificultades para triunfar en la sociedad neoliberal. En definitiva, en el seno de la escuela se enfrenta «el ser» con el «deber ser». En este sentido, Antúnez señala que el centro escolar es una organización que tiene planteados muchos objetivos por alcanzar, de naturaleza muy variada y, a menudo, de formulación y concreción ambiguas. Pocas organizaciones tienen tantos propósitos planteados y tan diversos. De la escuela se espera todo o casi todo: proporcionar instrucción, transmitir valores, fomentar normas, que se gobierne, que se autoevalúe, etc.
6. ***La multitud de demandas exige un conjunto de actuaciones del centro escolar que se diversifican en ámbitos diversos:***

   — *Ámbito curricular:* referido fundamentalmente a todas aquellas acciones relativas a la enseñanza-aprendizaje del alumnado a lo largo de su escolaridad: práctica de aula, agrupamientos, promoción y recuperación, planificación conjunta del trabajo, etc.
   — *Ámbito de gobierno institucional:* origina acciones que tienen que ver con el trabajo de los órganos de gobierno y equipos, tanto en su proyección interna (procesos de toma de decisiones, de participación de seguimiento de acuerdos, etc.) como en la proyección externa del centro (relaciones con la Administración, asociaciones de familias, centros cívicos, etc.).
   — *Ámbito administrativo:* realización de tareas de financiación y contabilidad, administración de recursos materiales, mantenimiento, inventariado,

certificación.

— *Ámbito de los recursos humanos:* supone dar respuesta a cuestiones relativas a las relaciones interpersonales como son la negociación y el conflicto, la convivencia o la motivación del equipo.
— *Ámbito de los servicios:* actuaciones relativas a la organización y funcionamiento de las prestaciones de carácter psicopedagógico, de carácter complementario o de carácter asistencial.

Abordar estos cinco ámbitos requiere una formación permanente en cuestiones muy diversas, al mismo tiempo que un elevado grado de coordinación.

7. ***La escuela es una institución jerárquica y débilmente coordinada.*** Las relaciones que se manifiestan en las organizaciones educativas responden a una estructura jerarquizada, en la que no ostenta la misma situación de poder el alumnado que el profesorado, y entre estos últimos también se producen diferencias en razón de la situación administrativa, antigüedad y cargo que desempeñe cada persona. Por otra parte, es un hecho evidente que en la escuela no se produce un ajuste rígido entre los distintos miembros que componen la estructura organizativa. «No siempre existen normas, y si existen, pueden no cumplirse y difícilmente aparecerá un sistema de control que lo remedie» (Antúnez, 1997, p. 27).
8. ***La escuela es una institución con una compleja micropolítica interna.*** El análisis político de las instituciones escolares se plantea a dos niveles:

   a) La denominada *macropolítica*, referida a factores sociopolíticos externos a la escuela y que están representados por las esferas comunitaria, local, regional, estatal, etc.
   b) La llamada *micropolítica* de los centros escolares, que «explica cómo las lógicas de acción son negociadas entre los diferentes grupos dentro de las organizaciones desde sus propios intereses, muchas veces externos a la propia organización» (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014, p. 157).

En otras palabras, frente a la aparente imagen de unidad que a veces muestran las organizaciones educativas, la escuela está configurada por una compleja red de relaciones condicionadas por diversos contenidos políticos y morales, los cuales generan disputas y discrepancias ideológicas que normalmente subyacen a los comportamientos de las personas.

9. ***La escuela es una institución de tecnología problemática.*** Frente a otro tipo de organizaciones como pueden ser las empresas, caracterizadas por una tecnología rígida, simple, lineal, estable y protocolaria, el funcionamiento de la escuela no obedece a leyes, puesto que en esta institución, como matiza Santos Guerra (2000), se trabaja con «materiales» extraordinariamente lábiles y complejos propios del mundo de las emociones y de las ideas y, por otra parte, las personas que forman parte de ella son imprevisibles porque cada una es *absolutamente irrepetible.* El alumnado es el *objeto de referencia* (De Miguel,

1989), y no puede ser considerado un producto a manufacturar ni un cliente.

10. ***La escuela es una institución de funcionamiento discontinuo.*** La escuela desarrolla un ritmo temporal distinto del de otras instituciones formales e informales, generando lo que Santos Guerra (2000) denomina *biorritmo escolar*, que influye en la manera de comprender y vivir la práctica educativa.
11. ***La escuela es una organización que debe administrar recursos funcionales escasos y, especialmente, sufrir una falta de tiempo continua.*** Como señala De Miguel (1989), los recursos le son asignados por decisiones políticas, frente a las organizaciones empresariales, que generan sus propios recursos. Por otra parte, el tiempo es escaso porque aquel del que se dispone viene dado por la magnitud que se otorga a los centros para que administren el ámbito curricular. Es difícil, en ocasiones, extraer tiempo de donde no lo hay para gestionar los otros cuatro ámbitos (curricular, de gobierno institucional, administrativo, de recursos humanos y de servicios). Pero también el tiempo es un valor escaso cuando el que se posee no se utiliza de forma racional. Como señala Antúnez (1997), «a menudo, la justa reivindicación que reclama más tiempo para tareas de coordinación entre profesores o para la planificación no se apoya en una utilización eficaz y honesta del tiempo ya disponible» (p. 27).

Conside rando las características analizadas, podemos constatar un conjunto de rasgos que diferencia a las instituciones educativas del resto de organizaciones sociales. Martín Moreno (2006, pp. 55-56) presenta un esquema aclaratorio (véase tabla 1.1).

TABLA 1.1

Rasgos diferenciales de la escuela como organización (Martín Moreno, 2006)

Variables	En las organizaciones educativas	En la mayoría de las organizaciones
— El control sobre la infraestructura y los recurso s humanos.	Corresponde a las administraciones educativas.	Corresponde a la dirección de la organización.
— Precisión de los objetivos.	Con frecuencia son difusos y contradictorios.	Generalmente son claros y específicos.
— Medida de progreso en la consecución de los objetivos.	Difícil (¿cómo medir el pensamiento independiente, el deseo de aprender, la buena ciudadanía, etc.?).	Objetivos fácilmente cuantificables (generalmente de tipo económico).
— Contabilidad pública.	Orientada hacia el control de gastos actuales.	Orientada hacia la planificación, investigación y desarrollo, lo que implica previsión de gastos no solo presentes,

		sino también futuros.
— Influencia del mercado en la determinación de la eficacia.	No existe (por ejemplo, se mantienen programas económicamente costosos, como los de educación especial, que si estuvieran sujetos a una economía de mercado podrían no encontrar apoyo general y, en consecuencia, carecerían de respaldo para su financiación).	Economía de mercado.
— Distribución de los recursos.	Basada en la equidad, más que en el mérito.	Se busca la eficacia más que la justicia.
— Control del personal.	La dirección trabaja con personas cuyas carreras profesionales están fuera de su control.	La dirección tiene bastante control sobre la carrera profesional del personal de la organización.
— Relación medios-fines y productos-procesos.	Débil articulación.	Articulación más clara.
— Disponibilidad de recursos.	Se tiende hacia muchos objetivos con recursos escasos.	Se dispone de una mayor cantidad de recursos para un menor número de objetivos.

1.5. ¿HACIA DÓNDE SE DIRIGE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI? NUEVOS MODELOS Y TENDENCIAS

A raíz del análisis realizado sobre la naturaleza de la escuela como organización, podemos concluir que la escuela es una institución de naturaleza compleja. Comprenderla es un proceso delicado que va a depender del enfoque que elijamos para hacerlo. Así, desde los distintos enfoques teóricos que se ocupan del estudio de las organizaciones escolares, han ido surgiendo concepciones alternativas de la escuela que intentan explicar dicha complejidad. En la tabla 1.2 aparecen reflejadas algunas de ellas.

En los siguientes apartados se describen algunas de las concepciones y tendencias actuales de la escuela que suponen propuestas alternativas al enfoque tradicional de la institución escolar. Son numerosos los movimientos que, desde un enfoque formal y no formal, se han puesto en marcha en las últimas décadas. En este sentido, Lorenzo (2014) describe la evolución de las tendencias más relevantes: modelos antiautoritarios (Summerhill, Paideia, El Roure, O Pelouro, etc.), escuelas aceleradas, desescolarización, *homeschooling*, *e-learning*, proyectos comunitarios, etc. De entre las distintas iniciativas existentes, analizamos comunidades de aprendizaje, organizaciones en red y *homeschooling.*

1.5.1. Comunidades de aprendizaje

En la actualidad, estamos asistiendo a profundos cambios en todos los ámbitos de nuestra sociedad. El modelo industrial retrocede para dar paso a la denominada «sociedad de la información y la comunicación». Sin embargo, en este nuevo orden social, las desigualdades están lejos de desaparecer, y la educación está desempeñando un papel fundamental (Aubert, 2004). La escuela se encuentra, de este modo, en un nuevo contexto de responsabilidad compartida con el entorno social en el que está inmersa.

TABLA 1.2
Concepciones de la escuela como organización (Gairín, 1996)

Caracterización de la escuela	Rasgos principales	Autores representativos
Arena política	La acción organizativa está cargada de intención política. El concepto central es el de poder, en el sentido de tener capacidad de influencia más que autoridad legitimada. El poder se construye en la relación con los demás miembros. La vida organizativa está sometida al conflicto. Importancia que las acciones y relaciones entre los miembros tienen en la configuración organizativa.	Ball (1990)
Anarquías organizadas	La escuela posee metas poco claras. Carece de un estrecho control sobre los procesos y los productos. La tecnología que se utiliza es difusa. La participación humana es altamente fluida y dispersa. La toma de decisiones no sufre un proceso lineal de resoluciones de problemas.	Meyer y Rowan (1978)
Ecosistema-ecoorganización	El contexto adquiere una fuerza determinante. Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial. Primacía del mundo representativo frente al operativo. Las relaciones y procesos del contexto y la comunidad son importantes. El «ser» del centro importa más que el «deber ser».	Santos Guerra (1990) Lorenzo Delgado (1993)

La escuela debe constituirse como un espacio de reflexión, de convivencia, de interacción, de adquisición de saberes donde las experiencias vitales y personales, aportadas a este nuevo escenario, cobran relevancia en el intercambio entre los miembros de la comunidad educativa. Se trata, en definitiva, de crear un espacio social regido por unas nuevas pautas nacidas de la negociación y la creatividad colectiva (De León y Huertas, 2007).

Las comunidades de aprendizaje surgen como respuesta a estos nuevos retos educativos puesto que se definen como un

> proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la

comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula (Valls, 2000, citado en Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002, p. 74).

Es un proyecto fundamentado en actuaciones educativas de éxito que se orientan a la transformación social y educativa. Es un modelo que tiene en cuenta las aportaciones que la comunidad científica internacional considera factores esenciales para el aprendizaje en la sociedad actual: las interacciones y la participación de la comunidad (CREA, 2013).

Las comunidades de aprendizaje han sido impulsadas en el Estado español por el Centro de Investigación en Teoría y Prácticas Superadoras de Desigualdad (CREA) de la Universidad de Barcelona. Desde mediados de los años noventa del siglo pasado, CREA realiza una labor de asesoramiento a los centros educativos que quieren realizar su transformación; en la actualidad son más de 200 los centros que están funcionando en el Estado español con este modelo[1]. En algunas comunidades autónomas, como es el caso de Andalucía, el proyecto cuenta con el respaldo de la Administración, que establece los procedimientos y requisitos que deben considerar los centros para ser reconocidos como comunidades de aprendizaje[2].

La filosofía educativa de las comunidades de aprendizaje se centra en los siguientes principios (Elboj et al., 2002):

a) *La participación de todos los sectores de la comunidad educativa.* Se parte de que el aprendizaje escolar no queda solo en manos de las maestras y los maestros, sino que participan todos los agentes educativos: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio.

b) *Centralidad en el aprendizaje.* Lo fundamental en las comunidades de aprendizaje es conseguir que todas y todos desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas limiten sus expectativas hacia la consecución de sus metas.

c) *Expectativas positivas.* Apostar por las capacidades que todos y todas poseemos es esencial para el éxito académico. Por ello, se parte de que los objetivos y los medios en educación no deben ser nunca de mínimos, sino de máximos. En consecuencia, el estímulo es resaltar el éxito y fomentar la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación.

d) *El progreso permanente.* Todo el proceso educativo y el proceso de transformación en una comunidad de aprendizaje han de ser evaluados constantemente por todas las personas implicadas en él.

e) *Aprendizaje dialógico.* Es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad. La validez de las opiniones recae en las mejores argumentaciones y no en el estatus de quienes las están formulando (Ortega y Puigdellívol, 2004).

f) *Transformación.* Trabajar en comunidades de aprendizaje implica un

compromiso con la realidad en la que se participa y considerar el aprendizaje dialógico un elemento de transformación en pro de la igualdad. Se trata de una transformación en la que las escuelas aparecen como esferas públicas democráticas, es decir, espacios educativos compartidos y organizados entre los diferentes grupos sociales que conforman la comunidad. El reto no es que el alumnado conozca pasivamente su entorno sociocultural, sino que aprenda a leer el mundo que le rodea con ojo crítico, situándose como sujeto de la historia y no como una mera pieza del engranaje social.

g) *Creación de sentido.* Implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto por el que luchar. Se trata de sentirse protagonista de la propia existencia.

h) *Solidaridad.* La comunidad basada en el aprendizaje dialógico se constituye como un espacio solidario creado por las aportaciones de todas las personas, tanto en el proyecto como en su desarrollo día a día. La solidaridad implica la no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición.

La transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje implica el compromiso de las personas y sectores que forman parte. Es un proceso que se lleva a cabo en varias fases, en las que la comunidad debe realizar una serie de actuaciones encaminadas a la transformación. Estas fases están claramente definidas y son las siguientes: sensibilización, toma de decisiones, sueño, selección de prioridades y planificación.

Las comunidades de aprendizaje llevan a cabo un modelo de organización del centro en consonancia con los principios en los que se fundamentan. Así, se configura un modelo de organización que considera:

— La gestión democrática y horizontal, basada en el diálogo igualitario, en la que predomina el consenso en lugar de las votaciones.
— Basada en la participación de toda la comunidad en todos los espacios y en todas las actuaciones.
— Flexible en las estructuras, siempre al servicio de las decisiones de toda la comunidad (CREA, 2013).

Para materializar este tipo de gestión, las comunidades de aprendizaje se organizan fundamentalmente a través de comisiones mixtas de trabajo. Estas comisiones se forman para abordar las prioridades señaladas por el centro y en ellas pueden participar todas las personas que lo deseen: familias, profesorado, asociaciones, voluntariado. Cada una de ellas se encargará de estar al tanto de aquello para lo que se ha constituido: actuaciones de éxito, convivencia, infraestructuras del centro o cualquier otra cuestión que se considere necesaria. La coordinación de todas las comisiones es llevada a cabo por una comisión gestora, formada por representantes de la dirección y de cada una de las comisiones mixtas. En esta comisión se aprueban las decisiones tomadas por cada una de las comisiones mixtas, que deben ser ratificadas posteriormente por el consejo escolar.

1.5.2. Organizaciones en red

La escuela actual, como hemos ido explicando a lo largo de este tema, se encuentra inmersa en un contexto cambiante e incierto, en una sociedad que le demanda múltiples responsabilidades que, en ocasiones, quedan diluidas o escasamente definidas por un sistema educativo inestable. Las posibilidades de respuesta y adaptación a este escenario son muy limitadas si seguimos manteniendo las mismas prácticas organizativas y de funcionamiento, es decir, con acciones específicas y segregadas del resto de instituciones de naturaleza socioeducativa. En esta línea, Civís y Longás (2015) proponen y defienden un modelo de trabajo en red entre instituciones educativas y sociales que se concreta en «proyectos de base comunitaria que, mediante la colaboración entre instituciones, entidades y profesionales, buscan dar respuestas integrales a los problemas educativos compartidos» (p. 218). Desde este modelo, y como explica Martín-Moreno (2006), es previsible que la escuela se transforme en un nuevo tipo de diseño de establecimiento educativo, más polivalente y menos «escolar».

¿Cómo se sitúan las organizaciones educativas ante este nuevo panorama? Gordó (2010) considera que una organización-red en el mundo educativo es una forma organizativa que resulta de la interacción y del aprendizaje entre los diferentes agentes u organizaciones educativas de un ámbito territorial, que cooperan en proyectos educativos con el objetivo estratégico de obtener un valor global, la competencia de la red educativa —mayor que la suma de los valores de los agentes participantes—, y de difundir con mayor rapidez y eficacia la innovación educativa. De esta forma se define una nueva organización educativa en la que la palabra «red» es la protagonista. Este factor es el que debe permitir pasar del concepto endogámico de «competencia del centro» al concepto global de «competencia de la red educativa». Supondría, introduciendo algunos ejemplos, pasar de los proyectos educativos de centro a los proyectos educativos de zona, del proyecto de convivencia de cada zona a un proyecto de convivencia municipal, de los planes de formación de centro a las necesidades de formación en red, de la gestión y dirección de manera individual a la cogestión y codirección de una zona.

Aunque la idea de organizaciones-red pueda parecernos algo lejana, existen ya iniciativas de algunas administraciones educativas en este sentido. Así, en Cataluña se vienen desarrollando experiencias de innovación en esta línea (Civís y Longás, 2015). Por ejemplo:

a) Planes educativos de entorno: experiencias innovadoras que pretenden articular las propuestas educativas dentro y fuera de la escuela para mejorar el éxito escolar y la inclusión social y educativa.
b) Proyectos educativos de ciudad: planes estratégicos de educación para transformar la ciudad en un modelo de ciudad educadora.
c) Redes educativas locales, que reúnen a entidades y agentes del territorio en torno a unos objetivos socioeducativos compartidos.

Estos planes entienden que no se puede buscar la continuidad y la coherencia educativa como organización única, sino que se necesita una red organizada y la participación de todos los agentes del entorno.

En nuestra comunidad autónoma, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) recoge también la posibilidad de desarrollar este tipo de experiencias. El título V hace referencia a las redes y zonas educativas:

La administración educativa favorecerá el funcionamiento en red de los centros educativos con objeto de compartir recursos, experiencias e iniciativas y desarrollar programas de intercambio de alumnado y profesorado (art. 142.1).

Asimismo, se favorecerá la creación de redes educativas de profesorado y de centros que promuevan programas, planes y proyectos educativos para la mejora permanente de las enseñanzas (art. 142.2).

1.5.3. *Homeschooling* o escuela en casa

En la tesis doctoral denominada «El *homeschooling* en España: descripción y análisis del fenómeno», Cabo (2012) define este modelo educativo como «una práctica instructiva-educativa en la que los padres asumen en primera persona (en ocasiones, con la ayuda complementaria de otras personas o instituciones educativas) la responsabilidad formativa de sus hijos» (p. 23).

Esta modalidad ha ido extendiéndose progresivamente en las últimas décadas tanto a nivel internacional como nacional. Concretamente, en nuestro país, a pesar de no existir cifras institucionales al respecto, se estima que son más de dos mil las familias y niños *homeschoolers* (Cabo, 2012; Sanmartín[3], 2015).

¿Cuáles son las razones que llevan a las familias a tomar la decisión de educar a los hijos e hijas en casa? La opción de «escuela en casa» está motivada, entre otras razones, por la desconfianza que genera el sistema educativo formal —cuestionando la legitimidad del Estado como principal agente educativo de sus hijos— (Lorenzo, 2014) y por el intento de superar las carencias de la escuela institucionalizada (Sotés, Urpí y Molinos, 2012). En este sentido, nos parece interesante incluir los argumentos expuestos desde la Asociación para la Libre Educación (ALE[4]), que agrupa a familias *homeschoolers* en España:

> Porque vivimos un momento de profundo cambio sociológico donde el entorno ha perdido su papel de transmisor de valores y la escuela se ve sobrepasada por la necesidad de ofrecer un currículo formativo, y, a la vez, paliar la falta de formadores del «currículo oculto» (educación en valores, disciplina, moral, etc.), pensamos que siendo la escuela un ámbito que no puede ofrecer todas las garantías, no hay razón para descartar otras posibilidades educativas. Nosotros, padres, madres y tutores legales, responsables últimos de la educación de nuestras hijas e hijos, creemos en una educación que permita adquirir competencias para ser ciudadanos responsables en un mundo cambiante, capaces de gestionar los conflictos personales, entender la gran cantidad de datos e informaciones que son

> característicos de nuestro tiempo, pero no creemos posible que este objetivo se consiga por todas las personas a través de la misma vía. La educación en el hogar es una alternativa válida en una sociedad madura, plural y auténticamente democrática.

Esta alternativa educativa se presenta como un tema polémico y controvertido dadas las implicaciones que genera a nivel legal y administrativo. La normativa educativa actual no prevé esta opción, por lo que las familias que optan por ella se encuentran en una situación incierta y de vacío legal. Es importante poner de manifiesto que la «escuela en casa» no supone un menoscabo del derecho a la educación contemplado en la Constitución Española ni el «abandono de las obligaciones que los padres tienen con respecto a sus hijos en edad de recibir la enseñanza obligatoria» (Sotés, Urpí y Molinos, 2012, p. 68). Se trata de una opción educativa responsable e intencionada que pretende, al igual que la educación reglada, una formación integral. La consolidación de este modelo y las investigaciones realizadas en torno a él demandan, por tanto, una mayor atención a nivel pedagógico y administrativo que aclare la cuestión.

PROPUESTAS PRÁCTICAS

Actividad 1

Reflexiona acerca de la necesidad de conocer los aspectos organizativos y de funcionamiento de un centro escolar en la profesión docente. ¿Por qué el profesorado debe conocer los elementos organizativos de la escuela?

Actividad 2

Lectura del fragmento adaptado de la obra *Crónica de un profesor de Secundaria* (Sala, 2002):

El día 1 de septiembre, los maestros y maestras hacemos acto de presencia en la escuela. Dedicaremos las dos semanas que faltan para que empiece el curso a prepararlo. Además de documentos básicos de planificación como pueden ser el Proyecto Educativo y el Reglamento de Organización y Funcionamiento, necesitamos información más concreta y directa sobre determinados aspectos organizativos de nuestro contexto de trabajo diario.

Pero nos tendremos que mover en una cierta provisionalidad hasta que no estemos todos. Faltan por llegar los profesores o profesoras interinos, que no sabrán adónde se les destina hasta alrededor del día 5 de septiembre. Algunos conocerán el destino veinticuatro horas antes del inicio del curso o incluso después, una vez comenzado [...].

El primer día de presentarme a un equipo directivo y unos profesores desconocidos es muy parecido al primer día de dar clase a un alumnado nuevo. ¿Cómo me irá con esta gente? ¿Saldré adelante? ¿Estaré a la altura? Es el primer contacto con una serie de personas con las que trataré a diario, durante diez meses. No será extraño que a alguna de estas personas que aún no conozco haya de recordarla después toda la vida, tampoco vivimos tantos años.

2.1. A partir del texto se pueden identificar algunos aspectos organizativos relacionados con las tareas previas que se desarrollan al inicio del curso escolar. En relación con dichas tareas podemos preguntarnos: ¿quién asume la responsabilidad de poner en marcha el centro?, ¿cuántas reuniones se hacen?, ¿quiénes deben participar en ellas?, ¿cuándo se abordan las distintas tareas?, etc. En pequeños grupos, elaborad un listado con todas estas dudas.

2.2. Para dar respuesta a las cuestiones planteadas en el ejercicio anterior, realizaremos una entrevista a distintos profesionales en contextos reales.

2.3. Exposición de los resultados de las entrevistas y puesta en común identificando diferencias y similitudes entre distintos contextos.

Actividad 3

La escuela como organización:

3.1. Identifica los elementos de la escuela como organización en la siguiente situación:

Son las nueve menos cinco de la mañana. Niños y niñas juegan en el patio del colegio, esperando que suene el timbre que indica el inicio de la jornada. En la entrada, los profesores y profesoras hablan en distintos

grupos. El equipo directivo está en el despacho de dirección ultimando los detalles del comedor: todavía hay algunos alumnos y alumnas que no han entregado la documentación correspondiente.

El presidente del AMPA está hablando con algunas madres sobre el Aula Matinal, pues parece que hay algunas quejas sobre su funcionamiento. También comentan la sustitución de la profesora de 1.o A, que ha tenido un accidente. En el tablón de anuncios están expuestos los horarios de las reuniones con las familias de los distintos cursos. Suena el timbre y los niños y las niñas, por filas, van entrando en sus clases, excepto el grupo de 4.o B, que va a realizar una visita a una fábrica de embutidos de la localidad.

3.2. Plantea algunos ejemplos de esta situación en los que se evidencien las relaciones que se establecen entre los distintos elementos.

Actividad 4

Relaciona, de manera argumentada, los siguientes enunciados con las señas o características que definen la escuela como organización.

a) Una treintena de profesores reunidos. Hay personas encantadas de dar siempre opiniones muy sensatas. Está el que se escucha a sí mismo, el que no escucha lo que le dice el otro, el que nunca acaba de entender y pregunta; está el que se equivoca tanto que no merece la pena contestarle —pero, ya puestos, se le contesta—; está ese al que se le ve venir como quien espera la confirmación de un mal presagio (Sala, 2002, p. 72).

b) Solo vengo al colegio porque no me queda más remedio. Si no estudio, no me dejan salir en mi casa. ¿Que por qué no me gusta estudiar? Porque es un rollo, me aburro. Es que no es nada interesante, siempre lo mismo (Marchesi, 2005, p. 107).

c) La actual mala imagen de la escuela guarda cierta relación con el hecho de que no solo esperamos de ella logros contradictorios, sino que ni siquiera queda del todo claro para qué la queremos [...]. Así, se afirma que la escuela debe formar a futuros profesionales superespecializados, aunque también se considera que debería proporcionar una buena base científica y humanística general (Cardús, 2001, p. 24).

d) Por encima, nos tenemos que pelear con el Departamento de Enseñanza, errático y desconocedor de las implicaciones reales del nuevo sistema. Por debajo, la relación con los padres ya no se basa en la colaboración en una tarea compartida, sino en el derecho que ellos tienen a unos servicios... (Sala, 2002, p. 21).

Actividad 5

Consulta y selecciona una experiencia de comunidad de aprendizaje (www.comunidadesdeaprendizaje.net). Analiza el modelo organizativo y las actuaciones educativas que se están llevando a cabo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares* (3.a ed.). Barcelona: ICE-Horsori.

Aranega, S. y Domènech, J. (2001). *La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas.* Barcelona: Graó.

Aubert, A. (2004). La respuesta de la escuela a los retos de hoy: comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa, 131,* 27-29.

Bernal, J. L., Cano, J. y Lorenzo, J. (coords.) (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales.* Zaragoza: Mira Editores.

Cabo, C. (2012). *El* homeschooling *en España: descripción y análisis del fenómeno.* Tesis doctoral. Universidad de Oviedo. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/12853.

Cardús, S. (2001). *El desconcierto de la educación.* Barcelona: Paidós.

Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de cuatro experiencias de trabajo en red de forma local en Cataluña. *Educación XXI, 18* (1), 213-236.

CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdad) (2013). *Transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje. Módulo 3.* Material policopiado.

De León y Huertas, C. (2007). Las estructuras organizativas y didácticas de los centros escolares ante el reto de la interculturalidad. En J. L. Álvarez Castillo (ed.), *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica* (pp. 234-251). Madrid: Biblioteca Nueva.

De Miguel, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa, 7* (13), 21-56.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación.* Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (2003). *Formación de directoras y directores de centros educativos. Gestión organizativa, 2.* Recuperado de http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/8564/mod_resource/content/1/Gair%C

Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (4.a ed.). Madrid: La Muralla.

González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos.* Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros educativos como organizaciones-red.* Barcelona: Graó.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) (*BOJA* 252, de 26 de diciembre de 2007).

Lorenzo, J. (2014). Experiencias educativas de donde aprender. En J. L. Bernal, J. Cano y J. Lorenzo, *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales* (pp. 365-427). Zaragoza: Mira Editores.

Marchesi, A. (2005). *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* Madrid: Alianza-

Ensayo.
Martín-Moreno, Q. (2006). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil.* Madrid: McGraw-Hill.
Ortega, S. y Puigdellívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa, 131*, 47-50.
Owens, R. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa.* Madrid: Santillana.
Rodríguez, A. (coord.) (2004). *Psicología de las organizaciones.* Barcelona: Editorial UOC.
Sala, T. (2002). *Crónica de un profesor en Secundaria.* Barcelona: Península.
Sancho, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI, 27* (2), 13-32.
Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.
Sotés, M. A., Urpí, C. y Molinos, M. C. (2012). Diversidad, participación y calidad educativas: necesidades y posibilidades del *homeschooling. Estudios sobre Educación, 22,* 55-72.
Teixidó, J. (2005). *Los centros educativos como organizaciones.* Recuperado de: http://www.joanteixido.org/doc/org-educat/centro_como_organizacion.pdf.

NOTAS

1 Datos disponibles en www.comunidadesdeaprendizaje.net.

2 Orden 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza de «Comunidades de Aprendizaje»; *BOJA* 126, de 28 de junio de 2012.

3 Sanmartín, O. R. (2015). Educar sin escolarizar. *Diario El Mundo.* Recuperado de http://www.elmundo.es/espana/2015/02/16/54e0cf70e2704e6c038b4586.html.

4 Enlace Asociación para la Libre Educación: http://educacionlibre.org/wordpress/.

2

La estructura organizativa de los centros escolares

2.1. Algunas consideraciones previas.
2.2. ¿Qué entendemos por estructura organizativa de centros escolares?
    2.2.1. Dimensiones de la estructura.
2.3. Representación y comunicación de la estructura del centro escolar.
2.4. La estructura formal de los centros escolares. Órganos de gobierno.
2.5. La dirección de centros educativos. Un componente decisivo en la organización.
    2.5.1. El modelo de dirección en nuestro sistema educativo.
    2.5.2. ¿Qué competencias asume la dirección en un centro educativo?
    2.5.3. El liderazgo, competencia clave en la función directiva.
Propuestas prácticas.
Referencias bibliográficas.

2.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

Tal y como señala Antúnez (2014), los centros educativos se configuran a partir de un conjunto de elementos: equipos, cargos, servicios, órganos de gobierno, etc., que deben estar articulados y regulados. El conjunto de estos elementos y sus interrelaciones se denominan «estructura organizativa de centro». «Es el dispositivo operativo de que las organizaciones se dotan para tratar de conseguir sus propósitos» (Antúnez, 2014, p. 180). Esta estructura en nuestro país está regulada en gran medida por las distintas disposiciones normativas, nacionales y autonómicas, por lo que debemos conocerlas considerando su gran influencia en la configuración de la estructura organizativa de los centros escolares.

En nuestro contexto es evidente que la promulgación de la Constitución en 1978 es un punto de referencia importante en la normalización democrática del país, a partir del cual comienza un período de adaptación de los marcos normativos a la nueva estructura del Estado. Su planteamiento general fue el de defender los derechos fundamentales de la persona, y la educación, considerada uno de ellos, se regula en su artículo 27. Los apartados básicos que recoge se convierten en la definición de nuestra política educativa desde entonces. Todos estos derechos fundamentales se desarrollan a través de leyes orgánicas que disponen lo que debe ser esencial en la educación del país.

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), promulgada en 1985, desarrolla los apartados 6, 7 y 9 del artículo 27 de la Constitución:

> 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
>
> 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos en los términos que la ley establezca.
>
> 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

La LODE intenta dar respuesta a problemas como la participación escolar, el desarrollo de la libertad de enseñanza y las competencias del Estado y de las comunidades autónomas en la programación de la enseñanza. Esta ley configura la estructura organizativa de los centros tal y como la entendemos en la actualidad. Otras leyes educativas posteriores (LOPEG, 1995; LOE, 2006) también se han ocupado, en distinta medida, de la estructura organizativa de los centros.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, define y desarrolla un modelo educativo particular y propio, acorde con el modelo común trazado para España en la Ley Orgánica de Educación. Dentro de sus principios básicos, se señalan como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes: la autonomía, la participación, la responsabilidad y el control social e institucional. El modelo organizativo que se pretende queda recogido en el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial (Decreto 328/2010, de 13 de julio; *BOJA* 139)[1].

Con la entrada en vigor de la LOMCE (2013) se introducen modificaciones significativas en la estructura organizativa de los centros escolares, fundamentalmente referidas a las competencias y funciones de los diferentes órganos de gobierno. Dichos cambios se analizarán más adelante en este mismo tema.

De la lectura y análisis de las distintas leyes educativas podemos derivar una serie de principios organizativos básicos que se perfilan desde estas prescripciones (Lorenzo Delgado, 1996):

a) ***Participación:*** la democratización de la enseñanza implica la participación en la actividad educativa de la escuela de todos aquellos sectores a los que dicha actividad concierne: profesorado, alumnado, padres y madres, representantes municipales... Como explica Fernández Serrat (2013), la participación es un reto importante y, al mismo tiempo, difícil de conquistar puesto que disponer de un modelo organizativo que promueva y gestione la colaboración activa de toda la comunidad educativa y que consiga dar respuesta a los distintos intereses de cada uno de los sectores es una tarea compleja. La participación es un principio vertebrador de toda la actividad educativa que, al mismo tiempo, aparece como elemento regulador en la toma de decisiones de cada centro concreto.

Ejemplo: LOE, artículo 118.3. Las administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.

b) El principio de ***autonomía*** se expresa, sobre todo, en la existencia de un proyecto educativo propio y específico de cada uno de los centros. La autonomía abarca el ámbito organizativo, curricular, económico y de gestión.

Ejemplo: LEA, artículo 125.1. Los centros docentes contarán con autonomía pedagógica, de organización y de gestión para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios, en el marco de la legislación vigente, en los términos recogidos en esta Ley y en las normas que la desarrollen.

c) ***Organización de entornos de aprendizaje para la atención a la diversidad*** que garanticen las condiciones para la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso al sistema educativo y su permanencia en él.

Ejemplo: LOE, artículo 26.1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación.

d) ***Apertura del centro a la comunidad.*** Es un compromiso con el contexto del que forma parte el centro que debe explicarse como parte integrante del proyecto educativo. La concepción de un centro educativo comunitario (Martín-Moreno, 1996) es un ideal para el que la administración educativa sugiere medidas importantes, tendentes a promover la colaboración de la sociedad con los centros educativos y favorecer la utilización de los recursos de dichos centros en horarios no lectivos para la realización de distintas actividades.

Ejemplo: LOE, disposición adicional decimoquinta. Municipios, corporaciones o entidades locales. Apartado 6. Corresponde a las administraciones educativas establecer el procedimiento para el uso de los centros docentes, que de ellas dependan, por parte de las autoridades municipales, fuera del horario lectivo para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social. Dicho uso quedará únicamente sujeto a las necesidades derivadas de la programación de las actividades de dichos centros.

e) El principio de ***aprendizaje permanente*** se refiere a la consideración de la escuela como una comunidad de aprendizaje no solo de su alumnado, sino de todos sus miembros. Por ello se encuentra inmersa de manera permanente en procesos de evaluación institucional, supervisión reflexiva, desarrollo profesional del profesorado, innovación centrada en la escuela e investigación-acción sobre los problemas de la propia práctica organizativa.

Ejemplo: LOE, artículo 102.1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros.

2.2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE CENTROS ESCOLARES?

En términos generales, la estructura puede definirse como el modo en que una entidad es conformada u organizada. Las definiciones tradicionales de estructura que se señalan en el estudio de las organizaciones suelen contemplar dos componentes fundamentales (Gairín, 1989; Municio, 1981; San Fabián, 1993):

a) Cada uno de los elementos de que se compone.
b) El modo en que se relacionan.

Las distintas definiciones coinciden en considerar la estructura el referente para conocer cómo se lleva a cabo la distribución de tareas y responsabilidades, qué roles se adoptan en la institución, bajo qué normas se regula su funcionamiento, etc. En definitiva, se trata de un elemento medular en la organización de los centros escolares.

La estructura puede concebirse de diferentes formas: puede ser horizontal o jerárquica, centralizada o descentralizada, funcional o no. Por tanto, puede implicar diferenciación y jerarquización, o bien relación y coordinación. Como señalan López, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi (2003), cualquier estructura de la que se dote una escuela, desde un punto de vista práctico, tendría que:

a) Ser democrática.
b) Facilitar la toma de decisiones y el consenso.
c) Concretar las competencias de cada estamento.
d) Explicar las funciones de todos los elementos que configuran la trama organizativa.

Conviene recordar, no obstante, que las finalidades de la institución escolar no siempre se consiguen a través de la actuación de la estructura manifiesta, reconocida formalmente. En muchas ocasiones es la estructura informal y no manifiesta la que prevalece (Carrasco, Coronel, Fernández, González y Moreno, 2003; Coronel, López y Sánchez, 1994). La distinción de dos conceptos, utilizados indistintamente en numerosas ocasiones, puede ayudarnos en este sentido: nos referimos a los términos «autoridad» y «poder». El poder se referiría al que se reconoce legalmente y es visible por las competencias así atribuidas. Es el que se desempeña por «razón de cargo», señalándose en la estructura formal del centro. En cambio, el concepto de autoridad hace referencia a la capacidad de influencia de determinadas personas, independientemente de que desempeñen o no algún cargo señalado por la legislación. Por ejemplo, el poder real puede estar más en la jefatura de estudios que en la dirección, o bien puede ocurrir que determinados grupos influyan poderosamente en las decisiones más relevantes que se tomen en el claustro.

Para conocer en profundidad lo que sucede en la organización educativa, por tanto, no es suficiente analizar su estructura, sino que debemos valorar las interacciones que se producen en ella, así como el contexto en el que estas tienen lugar. Como se explicaba en el capítulo anterior, la escuela es un universo de significados donde confluyen diversas culturas, creencias, valores, etc., que, en la mayoría de las ocasiones, orientan la dinámica organizativa: «La organización escolar no es solo una estructura formal de puestos, funciones, responsabilidades, etc. También es un entramado de relaciones o redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que lo constituyen» (González, 2003, p. 28). En definitiva, no podemos conceder un peso excesivo a los aspectos estructurales sin

tener presentes los aspectos relacionales e informales.

2.2.1. Dimensiones de la estructura

Siguiendo las propuestas de distintos autores (Municio, 1981; López Yáñez et al., 2003), podemos señalar tres dimensiones de la estructura:

1. *Tamaño.* Hace referencia al número de miembros que componen esa estructura, entendiendo fundamentalmente el número de unidades que la componen.
2. *Complejidad.* Se refiere a la diferenciación entre los componentes de una organización (funciones, cargos, especializaciones, etc.). Esta diferencia puede ser horizontal, vertical y espacial. La diferenciación horizontal hace referencia a la forma en que la actividad realizada se divide entre las personas que pertenecen a la organización. La vertical nos ayuda a comprender la complejidad de la estructura al permitirnos distinguir las competencias de cada persona de la organización de acuerdo con el nivel que ocupa en la jerarquía. Por último, hablamos de espacial en cuanto que, en algunas ocasiones, aumenta el número de miembros y la diferenciación horizontal o de funciones implica la realización de actividades en varios edificios o áreas físicas, lo que deriva en una separación espacial que dificulta la existencia de un funcionamiento integrado.
3. *Formalización.* Supone el grado en que se encuentra prescrito cómo, cuándo y quién debe realizar las tareas:

> La formalización es una forma de controlar el comportamiento en las organizaciones, pero también puede servir para reducir su variabilidad, para homogeneizar la prestación de un servicio, para trabajar con más precisión, para ser imparciales en los procedimientos, etc. (Cantón Mayo, 2003, pp. 144-145).

En este sentido, podremos encontrar desde posturas más racionales y burocráticas (mayor grado de formalización) hasta enfoques más orientados al logro de una mayor autonomía y desarrollo organizativo.

2.3. REPRESENTACIÓN Y COMUNICACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL CENTRO ESCOLAR

La estructura del centro se puede comunicar de diversas maneras: puede hacerse mediante una representación gráfica, mediante un manual de funciones o de forma mixta (Antúnez, 1997, 2014).

Los organigramas consisten en la representación esquemática de las unidades funcionales de una organización y las relaciones que se establecen entre ellas (Lorenzo Delgado, 1993). A través de los organigramas podemos conocer aspectos básicos del funcionamiento de una determinada institución, como la escala jerárquica,

la división de tareas, el tipo de trabajo que se realiza, los niveles de administración, etc. (Cantón Mayo, 2003).

La finalidad del organigrama puede ser informativa o analítica:

a) Informativa, puesto que proporciona a cualquier persona una visión de conjunto de la estructura.
b) Analítica, porque pone de manifiesto el equilibrio o desequilibrio entre los distintos sectores, la amplitud de la esfera de control, el número de grados en la escala jerárquica, etc.

Representa, estrictamente, la estructura formal de los centros, esto es, la versión oficial, prescrita y reglamentada, que a veces no coincide con aquella otra situación real que vive el centro. En definitiva, los organigramas nos proporcionan una visión global de la organización y nos ayudan a reflexionar sobre posibles diferencias o anomalías existentes.

La propuesta que plantea Serafín Antúnez (2014) nos resulta una manera eficaz y sencilla de comunicar la estructura organizativa de los centros. Se trata de una secuencia de acciones en las que se concretan:

— Las distintas unidades del centro.
— Sus componentes.
— Sus funciones.

En cualquier caso, e independientemente de la manera de representación de la estructura organizativa, es conveniente garantizar la claridad, la exactitud y la actualidad en la comunicación de los diferentes componentes de la estructura para un mejor conocimiento de la institución por parte de la comunidad educativa (Coronel, López y Sánchez, 1994).

2.4. LA ESTRUCTURA FORMAL DE LOS CENTROS ESCOLARES. ÓRGANOS DE GOBIERNO

La estructura formal de las escuelas queda configurada por la existencia de distintos tipos de órganos:

a) De gobierno, a los que se le atribuyen responsabilidades en cuanto a la gestión y toma de decisiones.
b) De coordinación docente, que contribuyen eficazmente al desarrollo de las actividades a emprender (Fernández, 2013).

La estructura formal de las organizaciones escolares es un patrón común a la totalidad de las escuelas de un país o región que no agota, ni mucho menos, la explicación de lo que sucede dentro de cada escuela en concreto. En este sentido, Fernández (2013) hace referencia a la existencia de una estructura complementaria

(otros cargos, comisiones, órganos...) que puede generarse en los centros educativos en función de:

a) Las metas que se persigan: cuando la organización pone en marcha proyectos innovadores —que implican cambios—, es posible que la estructura establecida sea insuficiente para dar respuesta a las nuevas necesidades y demandas.
b) Los niveles de participación.
c) La autonomía de los centros (a partir de fórmulas organizativas propias e innovadoras).

Nuestro propósito ahora es realizar una revisión de cuál es la **estructura organizativa** que establecen las prescripciones oficiales para los centros educativos:

a) Dirección de los centros públicos

El equipo directivo, integrado por el director o directora, jefatura de estudios, el secretario o secretaria y cuantos determinen las administraciones educativas.

— A la dirección se le asignan funciones de animadora, coordinadora, moderadora y guía. Es, en definitiva, la última responsable del equipo directivo. Revisaremos esta figura con más detenimiento en un apartado posterior.
— A la jefatura de estudios le corresponde asumir la responsabilidad en tareas específicas relacionadas con la coordinación y control de las actividades académicas, es decir, es la responsable de los aspectos pedagógicos del centro.
— El secretario o secretaria se encarga de la parte administrativa y burocrática del centro, y ejerce la jefatura directa del personal de administración y servicios.

Las personas que asumen las funciones de jefatura de estudios y de secretaría deben ser docentes con destino en el centro y su nombramiento se realiza a propuesta de la dirección. De igual forma, terminarán el ejercicio de sus funciones cuando finalice el manda- to de la dirección. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, las competencias que se les asignan vienen señaladas en el Decreto 328/2010, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial, tal y como se recoge en la tabla 2.1.

TABLA 2.1
Competencias de jefatura de estudios y secretaría

	Competencias
Jefatura de	*a*) Ejercer, por delegación de la dirección y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico y controlar su asistencia al trabajo.

estudios

b) Sustituir al director o directora en caso de vacante, ausencia o enfermedad.
c) Ejercer, por delegación de la dirección, la presidencia de las sesiones del equipo técnico de coordinación pedagógica.
d) Proponer a la dirección del centro el nombramiento y cese de los tutores y tutoras de grupo.
e) Coordinar las actividades de carácter académico y de orientación, incluidas las derivadas de la coordinación con los institutos de educación secundaria a los que se encuentre adscrito el centro.
f) Elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario general del centro, así como el horario lectivo del alumnado y el individual de cada maestro y maestra, de acuerdo con los criterios incluidos en el proyecto educativo, así como velar por su estricto cumplimiento.
g) Elaborar el plan de reuniones de los órganos de coordinación docente.
h) Elaborar la planificación general de las sesiones de evaluación.
i) Coordinar las actividades de los coordinadores de ciclo.
j) Garantizar el cumplimiento de las programaciones didácticas.
k) Organizar los actos académicos.
l) Organizar la atención y el cuidado del alumnado en los períodos de recreo y en las actividades no lectivas.
m) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el plan de centro o por orden de la persona titular de la consejería competente en materia de educación.

Secretaría

a) Ordenar el régimen administrativo del centro, de conformidad con las directrices de la dirección.
b) Ejercer la secretaría de los órganos colegiados de gobierno del centro, establecer el plan de reuniones de dichos órganos, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos, todo ello con el visto bueno de la dirección.
c) Custodiar los libros oficiales y archivos del centro.

Secretaría

d) Expedir, con el visto bueno de la dirección, las certificaciones que soliciten las autoridades y las personas interesadas.
e) Realizar el inventario general del centro y mantenerlo actualizado.
f) Adquirir el material y el equipamiento del centro, custodiar y gestionar su utilización y velar por su mantenimiento en todos los aspectos, de acuerdo con la normativa vigente y las indicaciones de la dirección, sin perjuicio de las facultades que en materia de contratación corresponden a la persona titular de la dirección.
g) Ejercer, por delegación de la dirección y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria adscrito al centro y controlar su asistencia al trabajo.
h) Elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario del personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria, así como velar por su estricto cumplimiento.
i) Elaborar el anteproyecto de presupuesto de ingresos y gastos del centro.
j) Ordenar el régimen económico del centro, de conformidad con las instrucciones de la dirección, realizar la contabilidad y rendir cuentas ante la consejería competente en materia de educación y los órganos a los que se refiere el artículo 25.4.
k) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el plan de centro o por orden de la persona titular de la consejería competente en materia de educación.

Cada uno de los miembros de este equipo mantiene su entidad, responsabilidades y competencias específicas, pero juntos toman decisiones colegiadas, llegan a acuerdos y comparten los problemas del centro.

La LOMCE, aunque continúa hablando de equipo directivo, otorga un papel más relevante a la persona que ejerce la dirección. Con esta ley, el director o directora posee mayor poder ejecutivo y presenta un perfil más profesional.

***b*) Órganos colegiados de gobierno**

Para dar respuesta al ejercicio de la participación en el gobierno de los centros, estos disponen de los órganos colegiados de gobierno. Su existencia responde al principio según el cual quienes integran la comunidad educativa o sus representantes deben intervenir activamente en la toma de decisiones que afectan al funcionamiento del centro.

— Consejo escolar.
— Claustro de profesores.

El ***consejo escolar*** representa el órgano básico de participación de los integrantes de la comunidad educativa en la vida de los centros y, según la normativa vigente, tomará las iniciativas necesarias con el fin de conseguir que estos se integren y participen en la vida del centro. El artículo 126 de la LOMCE determina los miembros que deben formar parte del consejo escolar y que serían los siguientes:

— Por razón de cargo se encuentran el director o directora, que ejerce la función de presidente, el jefe o jefa de estudios y el secretario o secretaria; en este último caso, con voz pero sin voto en las decisiones.
— Por elección tienen representación los siguientes colectivos:

  - Profesorado, en un número que no será inferior a un tercio del total. Son elegidos por el claustro de profesores y actúan en representación de él.
  - Padres y madres, elegidos entre ellos, en un número no inferior a un tercio del total de los componentes del consejo.
  - Alumnado, a partir de primero de Educación Secundaria Obligatoria. Son elegidos por y entre ellos, en un número no inferior a un tercio del total de los componentes del consejo.
  - Un representante del personal de administración y servicios del centro, elegido entre los que ejercen estas funciones.

— Por designación:

  - Un miembro de la Asociación de Padres y Madres más representativa del centro.
  - Un concejal o representante del Ayuntamiento del término municipal en el que esté situado el centro.

La elección de los representantes en el consejo escolar se realiza en cada centro educativo a través de la constitución de una junta electoral que se encarga de velar por todo el proceso. Los representantes se eligen por un período de dos años. Una vez constituido, debe designarse una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

En el seno del consejo escolar pueden constituirse distintas comisiones. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el

que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial, determina dos comisiones para el consejo escolar de los centros educativos andaluces:

— Comisión permanente, integrada por la dirección del centro, el jefe o jefa de estudios, un representante del profesorado y un representante de los padres y madres. Llevará a cabo todas aquellas actuaciones que le sean encomendadas por el consejo escolar.
— Comisión de convivencia, integrada por la dirección y jefatura del centro, dos representantes del profesorado y cuatro representantes de los padres y madres del centro. Esta comisión se encarga de canalizar todas las iniciativas y actuaciones para la mejora de la convivencia y la promoción de una cultura de paz en el centro.

Con la LOMCE, el consejo escolar se convierte en un órgano de participación y consulta y pierde competencias de decisión que tenía atribuidas en la legislación anterior. Siguiendo el análisis que realizan Bernal, Cano y Lorenzo (2014) acerca de las atribuciones que debe asumir este órgano de gobierno a partir de la aprobación de la LOMCE, podemos diferenciar los siguientes ámbitos de actuación:

a) *Participación:* participar en la selección de la dirección del centro.
b) *Supervisión y control:* evaluar la programación general anual del centro, conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos, analizar y valorar el funcionamiento general del centro, elaborar propuestas e informes sobre el funcionamiento del centro, etc.
c) *Colaboración y propuestas de actuación:* informar sobre la admisión del alumnado, proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, promover la renovación y conservación de instalaciones, etc.

El ***claustro de profesores,*** integrado por todos los docentes que prestan servicio activo en el centro, sea cual fuere su situación administrativa, se encargará de aquellos aspectos relacionados con cuestiones técnico-pedagógicas. Es el principal foro de debate de los aspectos pedagógicos del centro. En relación con sus competencias, Bernal, Cano y Lorenzo (2014) establecen tres tipos:

a) *Decisión:* aprobar el currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y programaciones del centro, elegir a sus representantes en el consejo escolar, fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría y evaluación.
b) *Supervisión y control:* analizar y valorar el funcionamiento general del centro y la evolución del rendimiento escolar, evaluar el currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y la programación general anual, conocer las candidaturas de dirección, etc.
c) *Colaboración: propuestas de actuación.* Proponer medidas e iniciativas que

favorezcan la convivencia en el centro, formular al equipo directivo y consejo escolar propuestas para la elaboración de los proyectos de centro.

Junto a los órganos colegiados de gobierno, la LOE menciona los ***órganos de coordinación docente*** de los centros públicos, estructuras organizativas de menor tamaño y que están basadas en la colaboración y el trabajo en equipo del profesorado. En nuestra comunidad autónoma, la Ley de Educación de Andalucía (2007) y el Decreto 328/2010 establecen que son órganos de coordinación docente en los centros que imparten Educación Infantil y Primaria: los equipos docentes, los equipos de ciclo, el equipo de orientación, el equipo técnico de coordinación pedagógica y tutorías[2].

2.5. LA DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS. UN COMPONENTE DECISIVO EN LA ORGANIZACIÓN

El estudio sobre la dirección escolar y sobre su papel en el sistema educativo se ha constituido en los últimos tiempos en un foco de debate y revisión permanente, tanto en nuestro país como en otros cercanos, y ocupa un lugar importante en la literatura internacional sobre organización escolar.

El interés por la función directiva y la influencia que ejerce en el desarrollo del centro aparece como un tema en el que convergen enfoques de investigación muy diferentes, tal y como señalan Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999): «Movimientos aparentemente contrapuestos como la investigación sobre la eficacia escolar [...] y el movimiento de mejora de la escuela [...] tienen como uno de sus escasos puntos en común la importancia radical de la dirección escolar» (pp. 5-6). En esta misma línea, Gairín y Villa (1999) hacen referencia a la coincidencia de distintos modelos teóricos en la identificación de la dirección educativa como factor clave para la calidad educativa y para un buen funcionamiento del centro, aunque desde cada perspectiva se le atribuyan distintos roles y funciones.

La dirección de centros educativos es, por tanto, una de las cuestiones sobre las que podemos encontrar numerosos estudios e investigaciones que ponen de manifiesto la importancia de este órgano de gobierno en el desarrollo de la organización:

> La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de la dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela (Murillo, 2006, p. 11).

La dirección es una pieza clave puesto que el desarrollo adecuado de sus funciones puede determinar, en gran medida, la calidad de los procesos formales y relacionales que tienen lugar en los contextos educativos. Bolívar, López y Murillo (2013) ponen de manifiesto, en este sentido, la incidencia del liderazgo pedagógico de la dirección

en la creación de unas condiciones de trabajo que favorezcan el aprendizaje del profesorado y del alumnado:

> Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la *dimensión pedagógica,* sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente (p. 20).

La función directiva, por tanto, no puede centrarse en la gestión de la organización desde una dimensión burocrática y administrativa, sino que tiene que ejercer un liderazgo educativo, enfocado hacia el aprendizaje del alumnado, razón esencial de la existencia de las organizaciones educativas.

Por otra parte, la persona que ocupa la dirección es una referencia para todos los colectivos, en una institución caracterizada por un alto nivel de participación de los mismos, donde hay que atender a intereses de muy diverso signo: administración, familias, alumnado, profesorado..., lo cual nos sitúa ante una tarea de gran complejidad. En este sentido, Antúnez (2000) resalta la importancia y la necesidad de la existencia de personas o equipos de personas que posean las necesarias formación y aptitud para asumir y desempeñar tareas de dirección y coordinación de la organización «que difícilmente se podrán desarrollar con la simple agregación de actuaciones aisladas y solitarias de los docentes» (p. 21). Actualmente no tiene mucho sentido asociar la dirección con posiciones individualistas, de poder y dominio del grupo, propias de otras organizaciones de naturaleza bien distinta. El funcionamiento de nuestras escuelas, basado en el principio de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, establece mecanismos de control democráticos que deben servir como garantía de una dirección justa y responsable.

> Hoy día [...] es perfectamente compatible el trabajo que busca la eficacia y la calidad —aparentemente relacionado con conductas directivas autoritarias y eficientistas— mediante acciones directivas basadas en valores (respeto, trabajo bien hecho, sinceridad o colaboración) y sistemas de funcionamiento basados en el trabajo en equipo, en los que la diferenciación jerárquica no existe o no se considera y donde el *staff* y la línea apenas se diferencian (Antúnez, 2000, p. 23).

La dirección escolar, en definitiva, puede ser el motor institucional del cambio y la mejora de los centros escolares, fundamentalmente como figura mediadora entre los proyectos reformistas de la administración y el profesorado, y entre este y la comunidad escolar.

2.5.1. El modelo de dirección en nuestro sistema educativo

Una vez comentada la importancia que tiene la función directiva en el centro escolar, parece necesario llevar a cabo una revisión del modelo de dirección existente en nuestro sistema educativo y sus elementos más significativos: requisitos de acceso,

funciones que se le atribuyen, forma de elección..., aspectos que han ido modificándose en las distintas normativas de los últimos años, reflejando con ello la existencia de un debate aún no resuelto sobre el perfil de la dirección en los centros educativos de nuestro país.

El primer referente legal que debemos considerar es el artículo 27.7 de la Constitución, por el cual se establecen las bases de una nueva gestión de los centros, basada en el principio de participación: «Los profesores, los padres y en su caso los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca» (Constitución Española, art. 27.7).

Las distintas leyes educativas han desarrollado este principio y han reglamentado una organización del centro en consonancia, propiciando estructuras organizativas que respondan básicamente a una gestión democrática. La creación de los consejos escolares como órganos de gobierno de los centros es, sin duda, el ejemplo más significativo de esta nueva perspectiva. La figura de la dirección, obviamente, también sufre una transformación radical con relación a épocas anteriores y más en sintonía con los nuevos tiempos. No obstante, el modelo ha experimentado diversas modificaciones en las diferentes normativas, prueba de la controversia acerca de este tema, de la importancia que se le atribuye desde las administraciones educativas y de la preocupación por su mejora.

En los siguientes párrafos se describen los distintos modelos de dirección definidos en la normativa educativa de las últimas décadas, que pueden ayudarnos a comprender el modelo de dirección actual.

— **Modelo de dirección en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)**

El modelo de dirección actualmente vigente sienta sus raíces en la LODE. Con esta ley se intenta dar respuesta a las demandas democratizadoras y de participación política de la sociedad civil en las instituciones de enseñanza. Estas demandas habían sido hechas con creciente intensidad durante la transición democrática por distintos movimientos de profesores y profesoras. Su interés se centraba en hacer menos jerárquicas las relaciones y asumir entre todos el poder institucional, reclamando más autonomía, de tal forma que se dejase atrás el modelo burocrático de dirección que predominaba hasta el momento.

En esta normativa se estableció un modelo directivo conocido como *centralizado participativo* (Fernández Serrat, 2001), en el que es la comunidad educativa la que elige a la persona que reúne las condiciones para el cargo, fijadas por el gobierno central o autonómico. La elección se llevaba a cabo en el consejo escolar del centro. Los requisitos que debía tener la persona que se presentase al cargo eran:

— Una antigüedad de tres años en el cuerpo docente.
— Un año de permanencia en el centro.
— Destino definitivo en él.

— Elaboración de un proyecto de dirección en el que se establecieran las líneas básicas de actuación a desarrollar.
— No se exigía ningún tipo de acreditación o formación mínima específica.

Se consideraba, además, algún tipo de compensación económica por el desempeño del cargo y reducciones en el número de horas de docencia, que en ningún caso se eliminaba totalmente.

Este sistema supuso una democratización profunda de la vida de los centros, aunque en su momento fue significativa la escasez de exigencias en cuanto a formación específica para el desempeño de la función directiva (Fernández Serrat, 2001). Su puesta en funcionamiento no estuvo exenta de dificultades, las cuales fueron puestas de manifiesto tanto por el propio profesorado como por las investigaciones de distintos expertos. Según Batanaz (2003), las principales deficiencias del modelo estarían relacionadas con:

1. La reticencia del profesorado a ocupar la dirección del centro. Las razones de esta falta de motivación hacia la dirección se sitúan en la ausencia de poder real para el ejercicio de la dirección, el considerable aumento de trabajo y el escaso apoyo de la Administración.
2. La doble función que desempeña la dirección, como representante de la Administración por una parte y representante de la comunidad escolar por otra. En muchas ocasiones ambos comportamientos pueden resultar contradictorios y la dirección se encuentra en una situación en la que debe elegir una de sus dos funciones, lo que le plantea una difícil disyuntiva. No se puede olvidar que, una vez terminado su mandato, esa persona vuelve a formar parte del claustro (que, a su vez, ha tenido un papel determinante en su elección), lo cual puede influir en las decisiones que adopte en los asuntos más conflictivos:

> En principio nadie quiere renunciar al mecanismo de la elección democrática, pero al mismo tiempo se echa de menos una mayor independencia del director respecto al profesorado, una mayor profesionalidad en la gestión o ambas cosas. El director es simplemente *uno de ellos*, lo cual le resta autoridad y le obliga a tener en cuenta que mañana dejará de ser un director para ser dirigido (Fernández Enguita, 1993, p. 105).

3. Las dificultades existentes para afrontar las tensiones de la vida escolar, para cuya resolución la autoridad de la dirección se ve limitada y cuestionada, puesto que «el exceso de normas, por una parte, y por otra las limitaciones anejas a la condición funcionarial de los profesores hacen imposibles, escasas o inoperantes las posibilidades de iniciativa» (Batanaz, 2003, p. 296).

La constatación de las debilidades del modelo condujo a un replanteamiento de la función directiva por parte de las autoridades educativas.

— **Modelo de dirección en la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobier- no de los Centros Docentes (LOPEG, 1995)**

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995) surge, básicamente, para adecuar el marco organizativo establecido por la LODE a la nueva estructura del sistema educativo que había quedado delimitada con la promulgación de la LOGSE (1990). Profundiza igualmente en los aspectos participativos que señalaba la LODE y consolida la autonomía de los centros recogida por la LOGSE. Hay que destacar que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo señalaba la función directiva como uno de los factores que favorecen la mejora de la calidad educativa: «Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros» (LOGSE, art. 58.3).

La LOPEG introdujo importantes modificaciones en las condiciones de acceso y ejercicio de los cargos directivos. Se mantenía la elección en el consejo escolar, pero se establecían nuevos requisitos de acceso:

— Una antigüedad mínima de cinco años como funcionario en el cuerpo docente.
— La necesidad de una *acreditación* para el ejercicio por parte de la administración educativa, que se obtenía realizando los programas de formación organizados para ello o también mediante el reconocimiento y la valoración positiva del trabajo previo en los cargos unipersonales de gobierno.

Esta acreditación supuso la innovación más significativa introducida por la ley, puesto que con ella se pretendía que existiera una formación previa para el acceso a la dirección, que en cierta medida garantizara la idoneidad de las personas que accedían a ella. Igualmente puede ser considerada un reconocimiento de competencias profesionales de las personas con experiencia en cargos de gestión.

El mandato de la dirección se amplió de tres a cuatro años y se establecieron medidas para favorecer el ejercicio de la función directiva mediante mayores incentivos profesionales tales como la organización de programas de formación, la valoración y el reconocimiento del trabajo realizado y compensaciones económicas.

Algunos datos parecen indicarnos que las reformas introducidas tuvieron un efecto positivo, al menos en lo que se refiere a la forma de acceso al ejercicio directivo (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). No obstante, el modelo de dirección establecido por la LOPEG siguió cuestionándose desde distintos ámbitos, que resaltaban la necesidad de una mayor profesionalización de la dirección y un reforzamiento de la figura de la dirección en el centro.

— **Modelo de dirección en la Ley Orgánica para la Calidad de la Educación (2002)**

La Ley Orgánica para la Calidad de la Educación (LOCE) estableció un modelo de

dirección que introducía modificaciones sustanciales con respecto a los anteriores. Se reforzó considerablemente la figura de la dirección al despojar al consejo escolar del centro de sus competencias de gobierno y convertirlo en una estructura organizativa de carácter meramente consultivo. Esta normativa no llegó a implantarse debido a su paralización por el gobierno surgido de las elecciones de 2004.

— **Modelo de dirección en la Ley Orgánica de Educación (2006)**

A pesar de la no implantación de la LOCE (2002), la Ley Orgánica de la Educación (LOE) aprobada en 2006 mantuvo en sus propuestas sobre dirección los elementos básicos que se establecían en la LOCE, a excepción de la naturaleza del consejo escolar, que recupera su capacidad ejecutiva en el centro.

Las características que definen el modelo de dirección en la LOE pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

— *Requisitos de acceso.* Antigüedad de cinco años como funcionario de carrera en la función pública de docente. No se precisa tener destino definitivo en el centro donde se realiza la convocatoria, aspecto que en la normativa anterior aparecía como una de las exigencias para ocupar el cargo. No obstante, se especifica que las candidaturas del profesorado del centro, en caso de que las haya, se deberán considerar antes que las presentadas por personas ajenas a ese centro. Se requiere, asimismo, la presentación de un proyecto de dirección.
— *Procedimiento de selección.* Hay un cambio sustancial en el proceso para la elección de la dirección. En primer lugar, la Administración convoca un concurso de méritos, estableciendo los criterios objetivos de valoración de los mismos. Posteriormente el centro es el encargado de decidir su candidato, pero no en el seno del consejo escolar, como se venía realizando hasta ahora, sino a través de una comisión constituida a tal efecto. Esta comisión la componen personal de la Administración, representantes del claustro y del consejo escolar. Al menos un tercio de ella será profesorado escogido por el claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del consejo escolar.
— Las personas seleccionadas en estas comisiones deberán superar un período de formación inicial, organizado por las administraciones educativas, excepto en los casos en que se acredite una experiencia previa de dos años en la función directiva. Una vez realizado con éxito este programa, la Administración nombrará director o directora del centro por un período de cuatro años.
— El nombramiento podrá renovarse por períodos de tiempo de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado.
— A la dirección se le atribuyen más competencias para favorecer la convivencia en el centro e impulsar proyectos en los que se implique toda la comunidad educativa. Entre ellas, aparece la de ejercer una dirección pedagógica en el centro.

Los cambios, como podemos observar, son bastante significativos y las opiniones

al respecto se hicieron sentir. Manuel Álvarez (2006) considera que las reformas introducidas siguen sin valorar suficientemente la dirección escolar, puesto que no garantizan un perfil profesional acorde con las exigencias de los contextos educativos actuales, caracterizados por la complejidad y la diversidad.

Para Díez, Anguita y Terrón (2006) este modelo supone un gran retroceso en la cultura participativa de los centros: la dirección puede ser una persona ajena al centro, con lo cual se refuerza su papel de representante de la Administración, de persona que es capaz de gestionar el centro sin un conocimiento real de sus necesidades concretas. Además, consideran que la exigencia de mayor profesionalidad que se introduce en este modelo es una manera de discriminación indirecta en el acceso de las mujeres a los cargos directivos: uno de los méritos al que se le otorga mayor puntuación es a la experiencia previa en cargos directivos, y «como siempre en esta carrera, parten con ventaja los hombres, que vienen ocupando esos cargos de forma inveterada» (Díez, Anguita y Terrón, 2006, p. 97).

— **Modelo de dirección en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad (2013)**

La última normativa promulgada en nuestro país, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad (LOMCE, 2013), ha introducido cambios en el modelo de dirección, en una apuesta por un perfil de gestión, con capacidades ejecutivas y gerenciales, para el que se exige una formación previa más amplia como requisito de acceso. Las modificaciones que se incorporan son las siguientes:

— En cuanto a los requisitos de acceso, se mantienen las exigencias señaladas en la LOE respecto a la antigüedad en la función pública docente, pero se le añade el requisito de estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación o por las administraciones educativas de las comunidades autónomas[3]. La certificación que otorgan estos cursos tienen validez para todo el territorio nacional.
— Para la selección de la dirección se mantiene la convocatoria de un concurso de méritos por parte de la Administración y de igual forma, se continúa con una selección realizada por una comisión del centro por el que se opte. Sin embargo, la LOMCE especifica en su articulado la composición que debe tener esta comisión de selección: por un lado, estará constituida por representantes de las administraciones educativas, y, por otro, en una proporción mayor del 30% y menor del 50%, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el 50% lo serán del claustro de profesores de dicho centro. Las administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros, que, en cualquier caso, deberán dar participación en las comisiones a los consejos escolares de los centros. Como puede observarse, la normativa hace recaer el peso de la elección de la dirección en la administración

educativa, un cambio que, como señala Bolívar (2013), «puede significar retornar a un director o directora como representante ejecutivo de la administración, que no tiene más capacidad que la que le otorga la autoridad o el poder de quien lo ha designado» (p. 11).

— Con relación a las competencias que se le asignan, la dirección asume funciones que con la anterior normativa correspondían al consejo escolar del centro, por lo que a la figura de la dirección se le otorga un mayor poder formal desde la administración educativa, reforzando así un modelo de dirección burocrático-gerencialista (Bolívar, 2013). Asimismo, se abre la posibilidad de que la dirección del centro intervenga en la selección del profesorado en las llamadas «acciones de calidad»[4].

— Al igual que en la LOE, una vez realizada la selección, se nombrará director o directora por un período de cuatro años, que podrá ser renovado previa evaluación positiva del trabajo realizado.

2.5.2. ¿Qué competencias asume la dirección en un centro educativo?

En la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) —artículo 132— se establecen las competencias que debe desarrollar la dirección en los centros educativos:

a) Ostentar la representación del centro, representar a la administración educativa en él y hacerle llegar a esta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.

b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al claustro del profesorado y al consejo escolar.

c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.

d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.

e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.

f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al consejo escolar en el artículo 127 de esta ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del cen- tro con el entorno y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.

h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la del profesorado.

i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del consejo escolar y

del claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos aprobados, en el ámbito de sus competencias.

j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las administraciones educativas.

k) Proponer a la administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al claustro del profesorado y al consejo escolar del centro.

l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente ley orgánica.

m) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docentes.

n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta ley orgánica y disposiciones que la desarrollen.

o) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.

p) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

p) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la administración educativa.

Fernández Serrat (2013) nos aclara que el ejercicio de la dirección en un centro escolar se define mejor en términos de competencias que de tareas puesto que su desempeño es el resultado de distintos factores, entre los que estarían las aptitudes personales y el contexto específico de la organización. Desde este enfoque competencial se han difundido diversos estudios que han tratado de definir el perfil competencial de la dirección de centros escolares. Una contribución relevante nos la ofrece el Grup de Recerca en Organització de Centres (Teixidó, 2007) a través de la elaboración de un inventario de diecisiete competencias clave que caracterizan el perfil de directores y directoras escolares (véase tabla 2.2).

TABLA 2.2

Perfil competencial de directores y directoras de centros educativos (Teixidó, 2007, pp. 24-26)

Competencias	Algunos comportamientos observables
1. Adaptación al cambio	Anticipa las necesidades, prevé los riesgos y genera respuestas. Comunica su visión acerca de la estrategia ante lo imprevisto y busca el compromiso de los colaboradores. Modifica la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades. Es versátil. Imagina situaciones, escenarios, procesos y estructuras originales.
2. Autogestión	Planifica el uso del tiempo. Establece prioridades, programa actividades, prevé imprevistos. Ejecuta con disciplina lo previsto. Delimita el tiempo profesional y el

	personal. Controla el estrés, etc.
3. Autonomía	Muestra suficiencia en las tareas a realizar, sin necesidad de supervisión. Decide y lleva a cabo las cuestiones que son de su competencia, sin dejarse influir por intervenciones o interferencias externas que puedan condicionar su resolución. Muestra confianza en sí mismo.
4. Compromiso ético	Se siente comprometido con los objetivos del centro. Desarrolla su trabajo consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres. Evalúa las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética. Respeta los derechos de las personas. Cumple con los compromisos contraídos, tanto los profesionales como los personales. Es íntegro, cabal.
5. Comunicación	Se dirige a otras personas y se integra en un grupo de manera efectiva. Formula preguntas u observaciones dirigidas al meollo de la cuestión. Se comunica con claridad y precisión. Alienta el intercambio de informaciones e ideas. Muestra interés por las personas. Mantiene informadas a las personas que pueden verse afectadas por una decisión. Es hábil explicando las razones que le han llevado a tomar una decisión. Es sensible a los consejos y puntos de vista de los demás.
6. Control emocional	Tiene dominio de sí mismo. Mantiene controladas las propias emociones. Evita reacciones negativas ante provocaciones, oposición y hostilidad. Es resistente al trabajo en condiciones de estrés.
7. Desarrollo personal	Analiza críticamente su comportamiento. Es consciente de sus fortalezas y reconoce sus debilidades. Selecciona y asiste a acciones de formación adecuadas a sus necesidades. Se plantea retos de mejora profesional. Se plantea y ensaya nuevos comportamientos ante situaciones de dificultad. Piensa y actúa con sentido común.
8. Desarrollo profesional de colaboradores	Contribuye al desarrollo profesional y personal de los miembros del equipo directivo y del claustro. Ayuda a los colaboradores a identificar sus puntos débiles y a plantearse retos de mejora. Asesora y anima a sus colaboradores.
9. Energía	Actúa de manera proactiva. Marca el ritmo de los acontecimientos mediante acciones concretas, no solo palabras. Capacidad para modificar las rutinas de la organización. Capacidad para trabajar duro en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas.
10. Fortaleza interior	Se muestra sereno en circunstancias adversas. Justifica o explica los problemas, los fracasos o los acontecimientos negativos. Es firme y constante en los propósitos. Comunica las intenciones y los sentimientos de manera abierta, noble. Actúa de manera coherente con lo que piensa y declara. Es honesto incluso en negociaciones difíciles con agentes externos. Es sensato, moderado en la aplicación de la normativa. Transmite credibilidad.
11. Liderazgo	Influye en las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. Comunica de forma convincente visión de futuro. Transmite entusiasmo e ilusión. Motiva a las personas a comprometerse en proyectos. Inspira confianza y confía en el equipo docente. Ampara al profesorado ante situaciones de abuso. Se constituye en modelo y referente para los demás. Delega responsabilidades.
12. Organización	Establece claramente los objetivos. Delimita funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Asigna los recursos necesarios para realizar el trabajo. Vela por la coordinación entre las diversas unidades: ciclos, departamentos, comisiones.
13. Orientación al aprendizaje de	Pone énfasis en el aprendizaje de los alumnos como factor determinante en la toma de decisiones. Planifica la actividad del centro en función de las actividades de

los alumnos	enseñanza-aprendizaje. Encamina las actuaciones al logro de la mejora educativa. Fomenta el análisis en profundidad de los resultados escolares. Procura conocer y contribuir a la resolución de los problemas de las familias y de los alumnos.
14. Participación	Fomenta la participación de los diversos segmentos de la comunidad educativa. Plantea abiertamente los conflictos para optimizar la calidad de las decisiones tomadas buscando el compromiso de las partes. Considera y es respetuoso con los argumentos e intereses de las partes.
15. Relaciones interpersonales	Desarrolla y mantiene una amplia red de relaciones con personas cuya cooperación es necesaria, tanto en el interior del centro (profesorado, alumnado y PAS) como en el exterior (familias, administraciones, sindicatos, entidades sociales...).
16. Resolución de problemas	Identifica las dificultades (tanto externas como de la propia organización) clave de una situación compleja. Recaba y contrasta información. Analiza y pondera las diversas alternativas. Elabora y propone estrategias de actuación oportunas en el tiempo. No se siente vulnerable cuando le toca afrontar situaciones difíciles.
17. Trabajo en equipo	Fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y del equipo docente. Crea ambiente de trabajo amistoso. Plantea el trabajo individual en función de su contribución al logro de un objetivo común. Resuelve los conflictos que se crean dentro del equipo. Comparte los resultados con los demás. Fortalece el espíritu y genera adhesión al equipo.

A partir del perfil competencial descrito, se entiende que el ejercicio de la dirección no se reduce a la gestión y administración del centro, es necesario el equilibrio entre un liderazgo pedagógico, de gestión y administrativo (Cantón y Arias, 2014). Esta misma idea es la que se establece en el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva. En este texto se afirma que:

> El liderazgo educativo exige una serie de competencias específicas: compromiso profesional, habilidad de motivar, capacidad de innovar e incentivar la gestión pedagógica y tener habilidades de comunicación. Los buenos líderes educativos desarrollan una visión estratégica de sus instituciones, actúan como modelos a imitar para el alumnado, el profesorado y el personal no docente y son la clave para crear un entorno eficaz y atractivo propicio para el aprendizaje y un clima de trabajo adecuado (*BOE* 270).

2.5.3. El liderazgo, competencia clave en la función directiva

Como venimos explicando en el apartado anterior, la importancia del liderazgo en la dirección y en el funcionamiento de los centros es resaltada en las numerosas investigaciones que se realizan sobre este ámbito (Fernández Serrat, 2013; Martínez Ruzafa, 2003). La dirección de los centros educativos en la actualidad no es considerada una simple gestión administrativa. Así, Bolívar (2016) señala que «toda la literatura pedagógica más potente y relevante internacionalmente, así como las experiencias de mejora, ponen de manifiesto [...] que, actualmente, si queremos mejorar el sistema educativo hay que pasar de la gestión al liderazgo» (p. 29).

Aunque, con frecuencia, se utilizan indistintamente los términos «dirección» y «liderazgo», existen matices diferenciadores. Para Díez, Anguita y Terrón (2006), la dirección estaría orientada a lograr que la organización educativa funcione: que se cumplan los horarios, se planifiquen y coordinen las distintas actividades a desarrollar, controlar, evaluar, etc. Se trataría de un poder de tipo formal, delimitado por el cargo que se ocupa en la estructura organizativa y reconocido como autoridad por las distintas personas que forman parte de la organización. El liderazgo, en cambio, haría referencia a un tipo de poder de naturaleza más informal y que vendría determinado por la capacidad de influencia de algunas personas de la organización en virtud de su experiencia, habilidades de comunicación, conocimientos sobre una determinada materia, etc. Se enfocaría más a:

> Dar sentido a las actividades que se realizan en la organización. A saber comunicar ese sentido; a mostrarlo con el propio comportamiento coherente y mantenido; a saber transmitir entre los componentes de la comunidad educativa convicciones que les ayuden a hacer converger sus propósitos personales; a buscar que la gente se sienta bien en su actividad; a interesarse, más que en el buen funcionamiento del centro, en el alcance de los objetivos del mismo, en saber si está yendo en la dirección equivocada o correcta (Díez, Anguita y Terrón, 2006, pp. 24-25).

En este sentido, Coronel, Moreno y Padilla (2002) consideran algunas diferencias entre liderazgo y gestión que pueden ser bastante clarificadoras:

— El liderazgo es una relación de influencia, la gestión es una relación de autoridad.
— El liderazgo lo ejercen las personas que lideran y las que colaboran con ellas; la gestión, las personas que gestionan y sus subordinadas.
— El liderazgo implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización. La gestión implica la coordinación de las personas y los recursos para desarrollar las actividades en la organización.
— El liderazgo no requiere una posición desde la que operar; la gestión, sí.
— El liderazgo es un asunto episódico; la gestión es más permanente.

El liderazgo en las escuelas ha de contemplarse como una tarea distribuida, más democrática, «dispersada» en el conjunto de la organización, en lugar de como algo exclusivo de líderes formales (Bolívar, 2001, 2016). El liderazgo educativo no se ejerce exclusivamente desde la posición formal de la dirección, sino que las distintas situaciones exigirán diferentes personas que sean capaces de motivar, apoyar a otras y buscar las soluciones adecuadas. El liderazgo está necesariamente distribuido en centros cuya naturaleza es compleja (Elmore, citado en Díez, Anguita y Terrón, 2006), por lo que se requieren diferentes habilidades en distintos dominios y competencias, que no son necesariamente inherentes a un rol determinado (la dirección), sino que tienden a estar expandidos entre diversos roles: líderes de

coordinación, líderes de orientación, líderes de tecnologías de la información, líderes de relación con la comunidad, etc.

Esta concepción del liderazgo compartido supone una redefinición de la dirección en los centros. No se trata de desvalorizar su papel y poner en tela de juicio la importancia de sus funciones en una organización educativa. Más bien se trata de empezar a percibir al equipo directivo como posibilitador de relaciones y equipos de trabajo, como estructura que potencia las capacidades de las personas de la organización que mejor contribuyen al resultado colectivo. Esto supone una nueva forma de entender la organización del centro, en la línea de establecer «comunidades críticas de aprendizaje» (Santos Guerra, 2000, 2015; Bolívar, 2016), en las que todos los participantes se sitúan en el mismo plano de relación para construir un proyecto educativo transformador de la realidad.

PROPUESTAS PRÁCTICAS

Actividad 1

Realiza una búsqueda y selecciona dos instituciones educativas:

a) Consulta y, en su caso, elabora los organigramas de cada una de ellas.
b) ¿Qué modelo organizativo y de funcionamiento puede deducirse de esta lectura? Contrasta tus apreciaciones, si es posible, con una entrevista a alguna persona que conozcas en esas comunidades educativas.
c) Haz un análisis comparativo entre ellas.

Actividad 2

«El claustro se reúne» (simulación de un claustro de profesorado):

a) Por grupos, seleccionad un CEIP y describid la composición de su claustro.
b) Cada miembro del grupo debe asumir un determinado papel (dirección, jefatura de estudios, secretaría, tutorías, etc.).
c) Elaborad la convocatoria del claustro tomando como referencia un modelo real (hay que consensuar los puntos del día que serán tratados en la reunión).
d) Simulación —grabada en vídeo— del claustro de profesorado.
e) Redactad el acta en el que queden registrados los principales acuerdos alcanzados en el claustro.

Actividad 3

Investigamos acerca del equipo directivo de centros escolares:

— Elabora una tabla-resumen que analice, comparativamente, los modelos de dirección de nuestro sistema educativo. ¿Qué competencias se han ido incorporando? ¿Cuáles se han mantenido?
— Relaciona las competencias asignadas a la dirección de centros escolares con los siguientes ámbitos de intervención (ya trabajados en el capítulo 1):

a) Curricular.
b) Administrativo.
c) Recursos humanos.
d) Servicios.
e) Gobierno institucional.

— ¿Qué piensas sobre el hecho de que sea un docente del centro el que ocupe la dirección? ¿Qué ventajas e inconvenientes encuentras?
— El director o directora —previa comunicación al claustro y al consejo escolar

— formula propuesta de nombramiento de jefatura de estudios y secretaría. ¿Por qué crees que es importante que sea el director quien designe estos cargos?

— Teniendo en cuenta las competencias de jefatura de estudios y secretaría:

- ¿Piensas que las personas que acceden a estos cargos requieren algún tipo de formación específica al igual que la dirección? Argumenta tu respuesta.
- Si tu respuesta es positiva, plantea algunos contenidos básicos que deberían incluirse en esa formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (2006). La misma dirección para una nueva escuela. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 14* (3), 30-35.

Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares.* Barcelona: ICE-Horsori.

Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares.* Barcelona: ICE-Horsori.

Antúnez, S. (2014). Documentos de planificación institucional. En I. Cantón Mayo y M. Pino (coords.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 169-197). Madrid: Alianza Editorial.

Bernal, J. L., Cano, J. y Lorenzo, J. (coords.) (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales.* Zaragoza: Mira Editores.

Batanaz, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas.* Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Bolívar, A. (2001). Liderazgo educativo y restructuración escolar. En Grupo de Investigación sobre Liderazgo Educativo (ed.), *I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español* (pp. 95-129). Córdoba: Actas del Congreso.

Bolívar, A. (2013). ¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros? *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa, 7,* 9-12. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4218545.

Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 1,* 26-29.

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes, 14,* 11-60.

Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17* (2), 139-165.

Cantón, I. y Arias, A. R. (2014). La dirección de centros. Selección, acreditación y

formación de directores. En I. Cantón y M. Pino, *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 145-168). Madrid: Alianza Editorial.

Carrasco, M. J., Coronel, J. M., Fernández, M. L., González, S. y Moreno, E. (2003). *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes.* Granada: GEU.

Coronel, J. M., López Yáñez, J. y Sánchez, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos.* Sevilla: Repiso.

Coronel, J. M., Moreno, E. y Padilla, M. T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación, 327,* 157-168.

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial (*BOJA* 139, de 16 de julio de 2010).

Díez, E. J., Anguita, R. y Terrón, E. (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección.* Barcelona: Octaedro.

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Madrid: Morata.

Fernández Serrat, M. L. (2001). *Dirigir centros educativos.* Granada: GEU.

Fernández Serrat, M. L. (2013). El gobierno de los centros. En M. J. Carrasco, *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas* (pp. 111-121). Madrid: Pirámide.

Gairín, J. (1989). La estructura organizativa de los centros docentes. En Q. Martín-Moreno (ed.), *Organizaciones educativas.* Madrid: UNED.

Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de funcionamiento.* Bilbao: Mensajero.

González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos.* Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (*BOE* 159, de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (*BOE* 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) (*BOE* 278, de 21 de noviembre de 1995).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad en Educación (LOCE) (*BOE* 307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (*BOE* 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) (*BOJA* 252, de 26 de diciembre de 2007).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (*BOE* 295, de 10 de diciembre de 2013).

López Yáñez, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J. M. y Altopiedi, M. (2003).

Dirección de centros educativos: un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo. Madrid: Síntesis.

Lorenzo Delgado, M. (1993). La estructura del centro escolar. En M. Lorenzo Delgado y O. Sáez Barrio (dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 191-212). Alcoy: Marfil.

Lorenzo Delgado, M. (1996). Perfil organizativo del nuevo centro educativo. En A. Medina Rivilla y M. Gento Palacios (coords.), *Organización pedagógica del nuevo centro educativo* (pp. 11-38). Madrid: Cuadernos de la UNED.

Martín-Moreno, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad.* Madrid: Sanz y Torres.

Martínez Ruzafa, J. A. (2003). La dirección de los centros escolares. En M. T. González (coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 225-242). Madrid: Prentice-Hall.

Municio, P. (1981). La estructura del centro escolar. *Revista de Educación, 266,* 95-131.

Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4* (4e), 11-24.

Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.*c*) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas (*BOE* 270, de 7 de noviembre de 2014).

San Fabián Maroto, J. L. (1993). *Estructura y organización del trabajo en los centros docentes. Curso de formación para equipos directivos.* Madrid: MEC.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.

Santos Guerra, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar.* Barcelona: Graó.

Teixidó, J. (2007). *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar.* Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf.

NOTAS

1 http://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto328-2010reglamentoorganicoCEIP.pdf.

2 Los órganos de coordinación docente se desarrollan con más profundidad en el siguiente capítulo.

3 Esta formación está regulada por el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva.

4 Este punto se comenta con más detalle en el capítulo 5.

3

Organización de los elementos personales: profesorado, alumnado y familia

3.1. Introducción.
3.2. La organización del profesorado.
  3.2.1. ¿Trabajo en equipo del profesorado? Ventajas y obstáculos.
  3.2.2. Adscripción de docentes a las aulas.
  3.2.3. Órganos de coordinación docente.
3.3. Organización del alumnado.
  3.3.1. La admisión del alumnado.
  3.3.2. Derechos y deberes del alumnado.
  3.3.3. El agrupamiento del alumnado.
3.4. Padres y madres en la organización del centro escolar.
  3.4.1. ¿Cómo se concreta la participación de padres y madres en el centro?
Propuestas prácticas.
Referencias bibliográficas.

3.1. INTRODUCCIÓN

El artículo 27 de la Constitución Española (1978) sienta las bases para una gestión participativa de los centros escolares, al reconocer que:

> los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

En este sentido, las distintas leyes educativas promulgadas en estos años han desarrollado este principio, refrendando desde las disposiciones normativas la importancia de la participación de los distintos agentes educativos como uno de los factores a considerar en la consecución de un sistema educativo de mayor calidad. Así, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) señala explícitamente, entre uno de sus principios, la «autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros escolares». De igual modo, entre los objetivos de esta ley se encuentra:

> Promover la participación del profesorado en el sistema educativo y la de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, así como regular el régimen de funcionamiento de las asociaciones del alumnado y de las de padres y madres del alumnado, y favorecer la colaboración de las asociaciones sin ánimo de lucro, estimulando las actuaciones del voluntariado (art. 5).

En este núcleo temático vamos a describir cómo se concreta la participación de los tres sectores básicos que componen la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. El objetivo fundamental, por tanto, es conocer y analizar cuál es el papel de cada uno de estos sectores, funciones asignadas y unidades organizativas en las que pueden participar.

3.2. LA ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

3.2.1. ¿Trabajo en equipo del profesorado? Ventajas y obstáculos

Un sistema educativo de calidad plantea importantes retos y exigencias al trabajo docente. Aznar, Cáceres e Hinojo (2014) señalan tres tipos de tareas a realizar por el profesorado:

a) *Labor ejecutiva*, puesto que debe seguir unas normas, mantener unas relaciones establecidas jerárquicamente y asumir una responsabilidad dentro de la organización.
b) *Labor instructiva*, de acompañamiento al alumnado con el fin de alcanzar los objetivos y competencias establecidos a nivel curricular.
c) *Labor formativa*, tarea más vinculada al rol de tutor o tutora, hace referencia a la labor orientadora y asesora.

Los maestros y maestras también deben mantener una relación estrecha con la comunidad y el entorno. En esta línea, Aznar, Cáceres e Hinojo (2014) mencionan, entre otras, la relación con las familias y con el colectivo profesional docente (por ejemplo, el profesorado puede vincularse a movimientos de renovación pedagógica para encontrar ámbitos de reflexión y de intercambio profesional).

Todas estas demandas requieren *nuevas formas de organización del profesorado* basadas en la colaboración profesional y el trabajo en equipo, colaboración que ha de extenderse a los diferentes profesionales que intervienen: docentes, directivos, inspectores, personal de apoyo, etc. Tan importante como aumentar el número y variedad de especialistas que actúan en los centros lo es potenciar su trabajo conjunto. Los marcos normativos que regulan actualmente el ámbito educativo hacen que la organización del profesorado se sustente en dos pilares básicos: el trabajo en equipo y la colaboración.

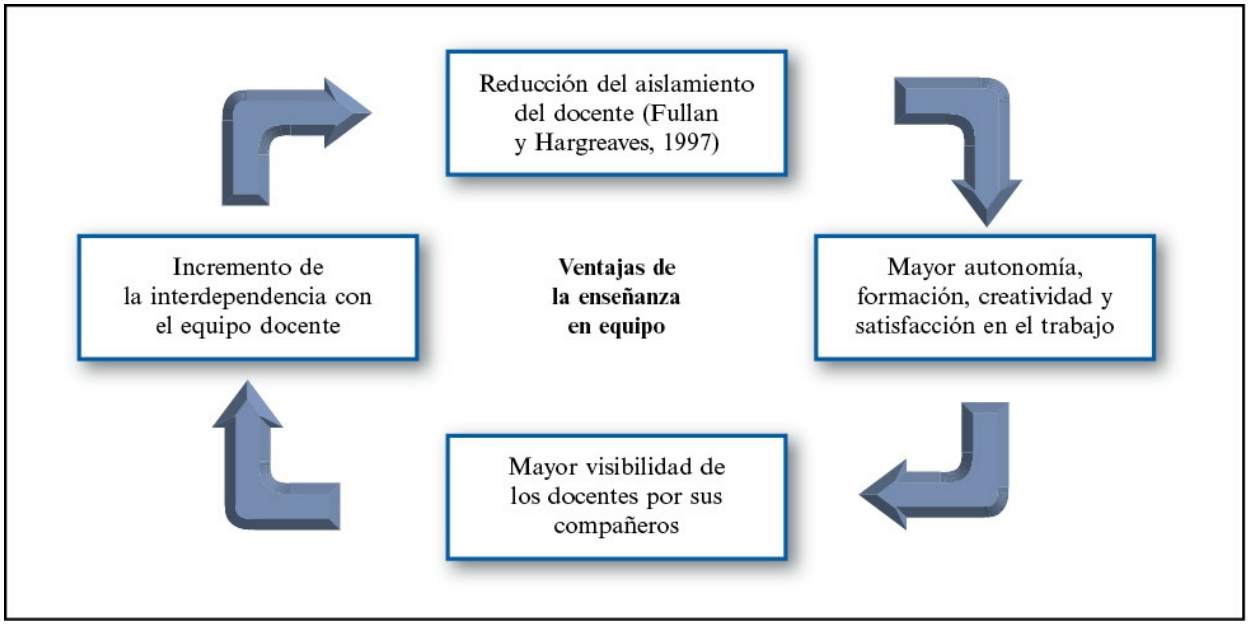

Figura 3.1.—Ventajas de la cooperación entre docentes.

La organización del profesorado requiere que, sin que los docentes renuncien a sus planteamientos individuales, pueda llegarse a un acuerdo mutuo en el que se establezca un compromiso consensuado y aceptado de forma general. En los momentos actuales, la figura del docente autosuficiente, especialista en todos y cada uno de los saberes que imparte, va siendo reemplazada por el trabajo cooperativo y la

interdisciplinariedad como respuesta a una sociedad en cambio permanente.

En términos generales, los equipos docentes hacen posible:

— El desarrollo de programas de enseñanza coherentes, evitando duplicaciones y lagunas importantes en los contenidos (la descoordinación entre docentes da lugar a una enseñanza basada en la suma de conocimientos: *currículo mosaico*).
— El uso más eficaz de los recursos.
— La utilización de diferentes sistemas de agrupamiento de alumnado.
— El desarrollo y aprovechamiento de la especialización del profesorado.
— La implantación y evaluación de innovaciones educativas.
— La mejora de las destrezas de organización del aula.
— La formación e integración en el centro de docentes noveles.
— La asignación de diferentes niveles de responsabilidad y la creación de oportunidades para la promoción y el desarrollo profesional.

¿Cuáles son los principales obstáculos que dificultan el trabajo en equipo del profesorado? Siguiendo las aportaciones de López Hernández (2007) y San Fabián (2006), podríamos señalar:

a) La competitividad. El actual contexto neoliberal propugna la competitividad como un valor connatural a la persona. Este modo de pensamiento es transmitido por la escuela a través, principalmente, de su currículo oculto, buscando mayor eficiencia y productividad a través del individualismo.
b) La burocratización de los procesos, el incremento de reuniones, el control, los esfuerzos sin incidencia en el aulageneran en el profesorado desmotivación y aislamiento disminuyendo, de este modo, las interacciones profesionales.
c) Escasa tradición y cultura de colaboración, de la que se deriva una falta de formación en estrategias de trabajo colaborativo entre docentes. Las escuelas apenas dedican tiempo a la gestión y formación de sus recursos profesionales. En este sentido, no existe un lenguaje común ni una tecnología que regulen prácticas cooperativas entre el profesorado.
d) Los centros, en muchos casos, no promueven la colaboración, sino que centran su atención exclusivamente en el alumnado.
e) Los libros de texto como referentes básicos de la práctica docente cotidiana no promueven la cooperación, ya que ofrecen un plan de trabajo cerrado.
f) La falta de tiempo, su fragmentación y la ausencia de tiempos comunes son dificultades que el profesorado señala en el desarrollo del trabajo en equipo.

3.2.2. Adscripción de docentes a las aulas

En la organización del profesorado en el centro debemos considerar, en un primer momento, la adscripción de este a las distintas aulas. La distribución de los diferentes cursos y grupos de alumnos y alumnas dentro de cada enseñanza la realizará la

dirección del centro, en la primera semana del mes de septiembre de cada año, atendiendo a los criterios establecidos en el proyecto educativo para la asignación de las tutorías, de acuerdo con las líneas generales de actuación pedagógica del centro[1].

Existen distintos sistemas o modelos que pueden seguirse en la adscripción de docentes a las distintas aulas (García Requena, 1997):

a) *Rotación de docentes.* El docente se adscribe a un nivel determinado y cada año va pasando con su alumnado al curso inmediatamente siguiente. Al llegar al último curso (de la etapa), comenzaría de nuevo en primer nivel. La ventaja de este sistema es el conocimiento exhaustivo del grupo-clase, pero presenta algunos inconvenientes a considerar: imposibilidad de que el alumnado reciba influencias de otros docentes con distintos estilos educativos; si hay algunas limitaciones por parte del docente, el alumnado debe soportarlas durante toda la escolaridad; hay que preparar cada año un programa nuevo, sin posibilidad de profundizar en un nivel concreto.

b) *Especialización por ciclos.* Los docentes permanecen en el ciclo con carácter fijo hasta que este termine y, una vez finalizado, vuelven a comenzar el ciclo nuevamente.

Menos frecuentes son los sistemas siguientes:

c) *Especialización por niveles.* Un docente se adscribe a un nivel concreto y permanece en él durante un período de tiempo. Cada año los alumnos y alumnas son diferentes. El ámbito profesional del docente es limitado, pero puede profundizar y perfeccionar su trabajo en este nivel. Los niños van cambiando anualmente de profesor (posibles dificultades en la coordinación y continuidad del proceso educativo). Este modelo es propio de una enseñanza graduada.

d) *Cambios periódicos de nivel.* Se permanecería en un nivel, pero solo por un tiempo limitado. De esta forma se potencian las ventajas del sistema anterior y se intentan paliar los inconvenientes.

García Requena (1997) propone el *sistema de rotación limitada alternativa.* Consiste en la adscripción del profesorado a primer ciclo; finalizado este, pasaría a tercer ciclo y, después, se incorporaría a segundo ciclo. Acabado este, comenzaría otra vez con primer ciclo, y así sucesivamente.

3.2.3. Órganos de coordinación docente

En este apartado nos centramos en los que González (2003) denomina «órganos horizontales» de la estructura organizativa del centro escolar. Según explica la autora, son «aquellos formados por docentes cuya finalidad básica es la de coordinar el currículum y enseñanza que se desarrollará con los alumnos en las aulas» (p. 57). Los órganos de coordinación docente varían en función de los distintos niveles y etapas educativas.

En la comunidad autónoma andaluza, los colegios de Educación Infantil y Educación Primaria cuentan con los siguientes órganos de coordinación docente:

1. Equipos docentes.
2. Equipos de ciclo.
3. Equipo de orientación.
4. Equipo técnico de coordinación pedagógica.
5. Tutorías.

La composición y competencias de estos órganos vienen desarrolladas, actualmente, en el Decreto 328/2010, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial (véase tabla 3.1).

TABLA 3.1
Composición y funciones de órganos de coordinación docente en la Comunidad Autónoma de Andalucía

Órganos de coordinación docente	Composición	Funciones
Equipo docente	– Maestros y maestras que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos y alumnas. – Coordinados por el tutor o tutora correspondiente.	– Llevar a cabo el seguimiento global del alumnado del grupo. – Realizar de manera colegiada la evaluación del alumnado. – Garantizar que cada maestro y maestra proporcione al alumnado la información relativa a la programación del área que imparte. – Establecer actuaciones para mejorar el clima de convivencia del grupo. – Tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el seno del grupo. – Conocer y participar en la elaboración de la información que se proporcione a las familias de cada uno de los alumnos y alumnas del grupo. – Proponer y elaborar las adaptaciones curriculares no significativas bajo la coordinación del profesor o profesora tutor, con el asesoramiento del equipo de orientación. – Atender a los padres, madres o representantes legales del alumnado del grupo.
Equipo de ciclo	– Maestros y maestras que imparten docencia en un mismo ciclo. – Cada equipo de ciclo contará con un coordinador o coordinadora.	– Colaborar con el equipo directivo en la elaboración de los aspectos docentes del proyecto educativo. – Elaborar las programaciones didácticas o, en su caso, propuestas

		pedagógicas. – Velar para que en las programaciones didácticas de todas las áreas se incluyan medidas para estimular el interés y el hábito de la lectura y la mejora de la expresión oral y escrita del alumnado. – Realizar el seguimiento del grado de cumplimiento de la programación didáctica y proponer las medidas de mejora que se deriven de él. – Colaborar en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad que se desarrollen para el alumnado del ciclo. – Promover, organizar y realizar las actividades complementarias y extraescolares. – Mantener actualizada la metodología didáctica. – Evaluar la práctica docente y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Equipo de orientación	– Un orientador del equipo de orientación educativa (EOE); maestros y maestras especializados en atención del alumnado con n.e.a.e. y maestros o maestras responsables de los programas de atención a la diversidad. – Este equipo contará con un coordinador o coordinadora.	– Asesorar en la elaboración del plan de orientación y acción tutorial. – Colaborar con los equipos de ciclo especialmente en la prevención y detección temprana de las n.e.a.e. – Asesorar en la elaboración de adaptaciones curriculares para el alumnado que lo precise.
Equipo técnico de coordinación pedagógica (ETCP)	– Director o directora del centro, jefe o jefa de estudios, coordinadores y coordinadoras de ciclo y el coordinador o la coordinadora del equipo de orientación educativa.	– Establecer las directrices generales para la elaboración de los aspectos educativos. – Fijar las líneas generales de actuación pedagógica del proyecto educativo. – Asesorar al equipo directivo en la elaboración del plan de centro. – Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas. – Asesorar a los equipos de ciclo y al claustro de profesorado sobre el aprendizaje y evaluación en competencias. – Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las medidas y programas de atención a la diversidad. – Establecer criterios y procedimientos de funcionamiento del aula de convivencia. – Velar por la formación del profesorado y por investigación de buenas prácticas y nuevas actuaciones pedagógicas. – Llevar a cabo la evaluación y

		seguimiento del centro. – Elaborar planes de mejora para el centro.
Tutoría	– Cada grupo tendrá un tutor o tutora que será designado por el director o la directora, a propuesta de la jefatura de estudios y una vez oído el claustro.	– Desarrollar las actividades previstas en el POAT (Plan de Orientación y Acción Tutorial). – Conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle. – Coordinar la intervención educativa de todos los maestros y maestras. – Coordinar las adaptaciones curriculares no significativas. – Coordinar la evaluación de su grupo. – Atender a las dificultades de aprendizaje para proceder a la adecuación del currículo. – Facilitar la integración del alumnado y fomentar su participación. – Ayudar al alumnado. – Informar a las familias. – Facilitar la cooperación de padres, madres, alumnado y profesorado. – Cumplimentar los documentos académicos del alumnado. – Colaborar con el EOE. – Atender recreos, etc.

3.3. ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO

En este apartado analizamos aquellos aspectos de la organización del centro que hacen referencia al alumnado como principal protagonista del hecho educativo ¿Qué cuestiones son importantes en un centro para organizar al alumnado? ¿Qué procedimientos se llevan a cabo para dar respuesta a estas cuestiones? Entre otros, debemos considerar tres aspectos fundamentales (Carrasco, Coronel, Fernández, García, González y Moreno, 2013):

a) El proceso de admisión del alumnado en el centro educativo.
b) Los derechos y deberes del alumnado.
c) La distribución del alumnado en diferentes grupos.

3.3.1. La admisión del alumnado

La LODE (1985) estableció los siguientes criterios de admisión del alumnado: renta anual de la unidad familiar, proximidad al domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro. La LOE (2006) mantiene, en líneas generales, estos criterios, aunque, en su artículo 87, introduce una referencia explícita al equilibrio en la admisión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: «Las administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del

alumnado con necesidad específica de apoyo educativo».

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la normativa que regula la admisión del alumnado en los centros está recogida en el Decreto 40/2011, de 22 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato[2]. Cuando en un centro no existen plazas suficientes para atender todas las solicitudes recibidas, los criterios de admisión a tener en cuenta, según este decreto, son los siguientes (art. 10.2):

a) Existencia de hermanos o hermanas matriculados en el centro o padres, madres o tutores o guardadores legales que trabajen en él.
b) Proximidad del domicilio familiar o del lugar de trabajo del padre, de la madre o de la persona tutora o guardadora legal.
c) Renta anual de la unidad familiar.
d) Concurrencia de discapacidad en el alumno o la alumna, en sus padres, madres o tutores o guardadores legales o en alguno de sus hermanos o hermanas o menores en acogimiento en la misma unidad familiar. En el segundo ciclo de la Educación Infantil se considerará también la presencia en el alumnado de trastornos del desarrollo.
e) Que el alumno o la alumna pertenezca a una familia numerosa.
f) Que el alumno o la alumna pertenezca a una familia monoparental y sea menor de edad o mayor de edad sujeto a patria potestad prorrogada o tutela.

3.3.2. Derechos y deberes del alumnado

El alumnado, como parte integrante de la comunidad educativa, tiene unos derechos y unos deberes reconocidos en la legislación. Se establecieron en la LODE (1985) y han sido reformulados en la LOE. En la Ley de Educación de Andalucía (2007) y, posteriormente, en el Decreto 328/2010 —por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial— se concretan los siguientes derechos y deberes para el alumnado de nuestra comunidad:

TABLA 3.2
Derechos y deberes del alumnado

Derechos del alumnado	
— A recibir una educación de calidad que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y capacidades. — Al estudio. — A la orientación educativa y profesional. — A la evaluación y reconocimiento objetivos de su	— A la igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación. — A la accesibilidad y permanencia en el sistema educativo.

esfuerzo y rendimiento escolar.
— A la formación integral que tenga en cuenta sus capacidades y su ritmo de aprendizaje y que estimule el esfuerzo, la motivación y la responsabilidad individual.
— Al acceso a las TIC en la práctica educativa y al uso seguro de Internet en los centros docentes.
— A la educación que favorezca la asunción de una vida responsable para el logro de una sociedad libre e igualitaria.
— Al respeto a su libertad de conciencia y a sus convicciones religiosas y morales; a su identidad, intimidad, integridad y dignidad personales.
— A la libertad de expresión y de asociación.
— A la protección contra toda agresión física o moral.
— A la participación en el funcionamiento y en la vida del centro y en los órganos que correspondan, y la utilización de sus instalaciones.
— A conocer la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía.
— A ser informado de sus derechos y deberes, así como de las normas de convivencia establecidas en el centro.

Deberes del alumnado

— El estudio, que se concreta en:

a) Obligación de asistir regularmente a clase con puntualidad.
b) Participar activa y diligentemente en las actividades.
c) Respeto a los horarios de las actividades.
d) Respeto al ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros/as.
e) La obligación de realizar las actividades escolares para consolidar su aprendizaje que le sean asignadas por el profesorado.

— Respetar la autoridad y las orientaciones del profesorado.
— Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales y la identidad, intimidad, integridad y dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como la igualdad entre hombres y mujeres.
a) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro docente y la contribución al desarrollo del proyecto educativo del mismo y de sus actividades.
b) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro.
c) Participar en los órganos del centro que correspondan, así como en las actividades que este determine.
d) Utilizar adecuadamente las instalaciones y el material didáctico, contribuyendo a su conservación y mantenimiento.

— Participar en la vida del centro.
— Conocer la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía.

3.3.3. El agrupamiento del alumnado

El agrupamiento del alumnado es un tema de gran interés en la actualidad puesto que la investigación educativa está poniendo de manifiesto la influencia de distintos modelos de agrupamiento en el éxito educativo (Proyecto INCLUD-ED, 2006-2011). Los planteamientos de la escuela inclusiva defienden la necesidad de llevar a cabo agrupamientos heterogéneos en el aula, superando modelos anteriores que conllevan la segregación o separación según capacidades y niveles. Estas evidencias científicas han de ser tenidas en cuenta en el momento de realizar la distribución y organización del alumnado. ¿Cómo se ha distribuido tradicionalmente al alumnado en las aulas? ¿Cuáles han sido los principales modelos de agrupamiento? ¿Con qué criterios?

Los estudios organizativos han propuesto dos tipos de clasificaciones sobre la agrupación del alumnado (Calatayud, 2014):

a) Una más tradicional, que diferencia estructuras organizativas de tipo vertical y horizontal de agrupamiento del alumnado.

b) Una más actual, que responde a modalidades de agrupamiento definidas por la comunidad científica internacional a partir de la investigación INCLUD-ED: *mixture, streaming* e *inclusion.*

Desde una **perspectiva vertical,** se analiza el progreso que regirá una promoción de alumnos y alumnas a lo largo de toda la escolaridad. En este caso, el agrupamiento del alumnado se puede realizar mediante sistema graduado, no graduado o semigraduado. A continuación, describimos los principales rasgos de cada uno de estos modelos siguiendo las aportaciones de Antúnez (1997):

a) *El* ***sistema graduado*****.** Supone la existencia jerarquizada de cursos que el alumno debe recorrer y superar en un tiempo dado, marcado generalmente por la administración educativa. Divide cada etapa educativa en tantos niveles o grados como años escolares establece la estructura del sistema educativo. La graduación de la enseñanza asigna unos objetivos y contenidos específicos mínimos para cada nivel o grado y, de igual forma, requiere la existencia de unos niveles mínimos que han de ser superados para poder pasar al curso siguiente. Utiliza la promoción de manera colectiva y simultánea. Su planteamiento implica la homogeneidad del alumnado que ha nacido en un mismo período cronológico. Otras características son:

— La edad cronológica y el curso académico marcan la pauta del agrupamiento desde el primer momento. Es un enfoque lineal y rígido de la escolarización.
— El agrupamiento en función de la edad facilita la planificación y el control administrativo.
— No suele favorecer el trabajo en colaboración del profesorado.

b) ***Sistema no graduado.*** Este modelo pone en valor la enseñanza individualizada y la diversidad como ejes de sus planteamientos. Como criterio de agrupamiento principal se considera el nivel de conocimiento que cada alumno o alumna posee en un área o ámbito curricular. De este modo, se ofrece la posibilidad de progresar de manera autónoma sin que la edad sea un criterio determinante.

La organización no graduada es poco frecuente en nuestro sistema educativo debido, principalmente, a la falta de los recursos materiales y humanos necesarios para su aplicación (Antúnez y Gairín, 1996). Sin embargo, en ámbitos de educación no formal o experiencias educativas alternativas sí podemos encontrar iniciativas que responden a este modelo de agrupamiento.

c) ***Sistema de organización semigraduada.*** Este modelo supone una combinación de los modelos anteriores puesto que sigue existiendo una graduación en el progreso académico del alumnado pero se amplía el intervalo temporal para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Sus características más relevantes son (Antúnez y Gairín, 1996; Carrasco et al., 2013):

— El progreso del alumnado se realiza en ciclos. Cada ciclo incluye más de un curso académico, variando en función de la etapa educativa (por ejemplo, la Educación Infantil se ordena en dos ciclos, cada uno de ellos de tres años de duración. En el caso de la Educación Primaria, comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno)[3].
— Esta organización facilita una enseñanza más individualizada, respetando diversos ritmos de aprendizaje y capacidades.
— La planificación del currículo se dirige a un grupo de alumnos y alumnas de edades diferentes. En esta tarea se hace necesaria la intervención conjunta de todo el profesorado del ciclo asegurando, así, la secuenciación de contenidos y la coherencia en la acción docente.
— El trabajo en equipo del profesorado permite poner en marcha procesos de innovación y mejora docente, al mismo tiempo que cobran sentido estructuras de coordinación como los equipos de ciclo. La labor de coordinación docente es un factor que garantiza una respuesta educativa inclusiva en el aula y en el centro.

En definitiva, y como señalan Antúnez y Gairín (1996):

> la enseñanza por ciclos participa de la enseñanza graduada, porque mantiene una compartimentación del currículum pero, al presentar grados suficientemente amplios, permite respetar más el ritmo de los alumnos. La intención es aprovechar las ventajas de los sistemas graduados (la simplicidad organizativa y administrativa) y no graduados (una mejor adaptación a las necesidades de los estudiantes), pero no se solucionan algunos de sus inconvenientes (la repetición no es eliminada, la organización interna del ciclo tiende a ser graduada, etc.) (p. 117).

Desde una **perspectiva horizontal,** los centros educativos con varias líneas se enfrentan a la tarea de distribuir al alumnado de cada uno de los niveles en subgrupos. Para ello, se establecen una serie de criterios que quedarán recogidos en el proyecto educativo. ¿Cuáles podrían ser estos criterios? ¿Grupos homogéneos? ¿Grupos heterogéneos? ¿Se considera un criterio el orden alfabético? ¿Se contempla la variable de género? ¿Se tienen en cuenta las necesidades educativas específicas del alumnado? En los últimos años, la investigación educativa ha mostrado gran interés en este ámbito, poniendo de relieve la influencia de las formas de agrupamiento en el éxito escolar.

El proyecto INCLUD-ED, *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación* (2006-2011)[4], ha sido una de las investigaciones más amplias sobre el sistema escolar en Europa, desarrollado por un equipo de más de cien investigadores de catorce países europeos. El objetivo general de este proyecto consiste en identificar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social, así como las estrategias educativas que generan mayor exclusión social. Los resultados de este estudio han identificado

el agrupamiento del alumnado como uno de los factores clave para conseguir el éxito de las acciones educativas.

La investigación realizada en INCLUD-ED detecta tres modalidades de agrupamiento en las escuelas europeas:

— ***Mixture*** (un único docente ante un alumnado heterogéneo): organización tradicional del aula, que incluye a todo el alumnado de un grupo (diverso en cuanto a nivel educativo) con un único profesor o profesora. El alumnado comparte los mismos objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje (se correspondería con la organización de la escuela graduada). Este modelo se encuentra con serias dificultades para dar respuesta a la diversidad del alumnado en el aula.

— ***Streaming*** (separación del alumnado por niveles de rendimiento): consiste en separar al alumnado por niveles de rendimiento —en distintas aulas o dentro de la misma aula, en todas o en algunas asignaturas— y se añaden más recursos humanos para atender a los diferentes grupos. Es una práctica que se lleva a cabo habitualmente en los sistemas educativos europeos. La literatura científica nos aporta evidencias de los efectos negativos que este sistema puede tener en la calidad y equidad educativas: la separación del alumnado en niveles limita el efecto positivo que tienen las interacciones entre el alumnado de rendimiento alto sobre la mejora del aprendizaje en alumnado con rendimiento medio y bajo (Zimmer, 2003) y no se constatan evidencias de que los estudiantes, tanto de nivel alto como de bajo nivel, mejoren su rendimiento por separado (Puigdellívol y Krastina, 2010). Por tanto, es el alumnado con más dificultad el que resulta más perjudicado en su aprendizaje con este sistema.

— ***Inclusión*** (heterogeneidad en el aula y éxito para todos): se denomina inclusión a aquellas prácticas educativas que suponen una alternativa a las dos opciones anteriores y que están dando una respuesta satisfactoria a la diversidad del alumnado (Morán, Molina y Siles, 2012; Duque, Holland y Rodríguez, 2012). De este modo, en lugar de separar a los alumnos y alumnas según sus niveles de aprendizaje (los «mejores» con un profesor, y los que tienen dificultades con otro), ambos profesores pueden colaborar dentro de la misma aula para atender a todo el alumnado. Otra opción de inclusión consiste, por ejemplo, en dividir a los niños en grupos heterogéneos e incluir, además del profesorado, a otras personas adultas, como, por ejemplo, familiares o personas voluntarias, que participan en la clase y ayudan también a todo el alumnado. Esta es la estructura de trabajo de los **grupos interactivos,** cuyo éxito como forma de agrupamiento heterogéneo ha quedado probado en diversos estudios científicos (Elboj y Niemelä, 2010).

3.4. PADRES Y MADRES EN LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR

La participación de las familias en los centros escolares es considerada un factor de calidad educativa. Vallespir, Rincón y Morey (2016) describen diversas evidencias empíricas que muestran los beneficios que dicha participación reporta al rendimiento del alumnado, a las familias y a la comunidad educativa (reduce el absentismo, disminuyen los problemas de convivencia, mejora los hábitos de estudio, etc.). Existe, por tanto, un consenso generalizado en la necesidad de colaboración de las familias con el centro educativo: familia y escuela comparten tareas educativas y, por tanto, se hace necesaria la creación de espacios y ámbitos que propicien la puesta en común de objetivos, principios y valores que guían el trabajo de ambos contextos.

La familia es el ámbito afectivo privilegiado para la primera socialización (valores, actitudes, normas, motivación por el estudio, autonomía progresiva), es el vehículo mediador en la relación del niño con el entorno y desempeña un papel clave en el desarrollo personal y social. Si antes estaba clara la división de funciones (la escuela enseña y la familia educa), en la actualidad nos encontramos en un nuevo contexto en el que la línea divisoria no está tan clara.

Como afirman Rivas, Leite y Cortés (2011), las familias desempeñan actualmente un papel confuso ya que se mueven entre la responsabilidad y el clientelismo. Se les exige y regula su participación en el funcionamiento del centro, pero también se les ubica con frecuencia en el rol de cliente que «compra» unos servicios para sus hijos o hijas. Además, las experiencias escolares vividas por cada miembro de la familia constituyen una fuente de expectativas y creencias que entran en juego en su relación con la escuela.

Esto hace que las relaciones familia-escuela sean en este momento un asunto complejo, que en bastantes ocasiones suscita gran controversia entre los distintos protagonistas y se convierte en un escollo difícil de resolver para muchos centros. Como explica Hargreaves (2000, citado en Rivas, Leite y Cortés, 2011), en el escenario actual, las relaciones familia-escuela están plagadas de dificultades, convirtiéndose en un juego de intereses particulares.

¿Qué aspectos están dificultando la colaboración entre la familia y la escuela? Siguiendo a Bolívar (2006) y Parellada (2008), podemos señalar, entre otros, los siguientes:

— Cambios sustanciales en la estructura familiar: familias monoparentales, aumento de separaciones, descenso de la natalidad, etc., que casi nos hacen hablar más de «contextos familiares» que de familias.
— Constantes cambios en la legislación educativa y dependencia de informes externos. Esto ha generado gran confusión y un debate excesivo en los medios de comunicación, debilitando la opinión de las familias, y de la sociedad en general, con relación al sistema educativo.
— Desestructuración del sistema de valores de la vida cotidiana. El sistema uniforme de valores ha sido sustituido por otro más variable. No hay un sentido de identidad, como ocurría en otras épocas, acerca de cómo educar a los hijos, hay inseguridad y falta de claridad en las pautas de socialización a transmitir.

— De otro lado, la gran cantidad de horas que los niños y niñas pasan fuera del espacio familiar en contacto con otros agentes de socialización.
— Incremento de un doble mensaje social: lo que no puede resolverse en el ámbito familiar y social debe ser solucionado por la escuela, al tiempo que no se confía plenamente en la profesionalidad de los docentes ni en el propio sistema.
— Los centros educativos se conciben como ámbitos profesionales poco actualizados.

Teniendo en cuenta la importancia de la participación de la comunidad educativa para conseguir mejores resultados del alumnado, el proyecto INCLUD-ED (2011) ha analizado los diferentes tipos de participación y su influencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. De este modo, se han definido cinco modelos de participación: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa, cuyas características quedan recogidas en la tabla 3.3.

De los cinco tipos de participación que se han identificado, los estudios señalan que los modelos que más contribuyen al éxito escolar para todo el alumnado son la participación decisoria, la evaluativa y la educativa.

TABLA 3.3
Modelos de participación de las familias en los centros escolares

Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.
Consultiva	La participación se basa en consultar a las familias y se canaliza a través de los órganos de gobierno.
Decisoria	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones y tienen una participación representativa en los órganos de gobierno del centro.
Evaluativa	Las familias participan en el proceso de aprendizaje del alumnado y en la evaluación general del centro.
Educativa	Las familias participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.

3.4.1. ¿Cómo se concreta la participación de las familias en el centro educativo?

Las familias pueden desarrollar diversas funciones en el centro educativo y participar principalmente en dos niveles:

1. A nivel de aula

— Reuniones colectivas de información sobre la planificación anual, objetivos que se pretenden, actividades que se van a llevar a cabo, etc.
— Delegado o delegada de padres y madres, elegido cada curso escolar por los

propios padres, madres o representantes legales de cada uno de los grupos-clase. Esta figura está regulada en el plan de convivencia del centro. Sus funciones principales son representar e implicar a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, coordinándose y comunicándose con la persona responsable de la tutoría.

— Tutorías. Según lo establecido en el Decreto 328/2010[5] (art. 90), los tutores y tutoras mantendrán una relación permanente con las familias del alumnado, facilitando situaciones y cauces de comunicación y colaboración, y promoverán su presencia y participación en la vida de los centros.

2. A nivel de centro

— Representación en el consejo escolar. Como ya hemos comentado en capítulos anteriores, la familia está representada en el consejo escolar y su participación no debe responder a un criterio meramente normativo, sino que debe perseguir una implicación real en la organización, funcionamiento y gestión del centro (Mesa, 2014). El número de representantes variará en función del tamaño del centro y serán elegidos mediante votación por las familias. Un representante es designado por la asociación de madres y padres del alumnado.

— Asociaciones de padres y madres. Las asociaciones de padres y madres constituyen un instrumento fundamental para canalizar la participación de los padres y madres en el centro. Las finalidades de estas asociaciones se establecieron en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) y también aparecen recogidas en el Decreto 328/2010 en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Entre ellas, destacan:

a) Asistir a las familias en todo aquello que concierna a la educación de sus hijos o hijas.
b) Colaborar en las actividades educativas del centro.
c) Promover la participación de las familias en la gestión del centro.

El movimiento de asociaciones de madres y padres en nuestro país está bastante consolidado y desarrolla una gran labor en pro de la mejora de la dinamización de la comunidad educativa. En este sentido, debemos destacar la existencia de distintas confederaciones a nivel autonómico y estatal. En concreto, la Confederación Española de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA[6]) —que agrupa a cerca de 12.000 asociaciones— es la mayor confederación de AMPAS de centros públicos de todo el Estado.

Las últimas reformas legislativas en materia educativa han introducido nuevas estrategias para incentivar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Así, a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), se ofrece la posibilidad de establecer **compromisos educativos** entre las familias y el centro:

Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado (art. 121.5).

Posteriormente, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007), además de los compromisos educativos, contempla otra modalidad denominada **compromisos de convivencia,** con vistas a conseguir, en el alumnado que así lo requiera, una mejora en su conducta.

TABLA 3.4
Compromiso educativo y compromiso de convivencia

Compromiso educativo (art. 31, LEA)	**Compromiso de convivencia (art. 32, LEA)**
1. Con objeto de estrechar la colaboración con el profesorado, los padres y madres o tutores legales del alumnado podrán suscribir con el centro docente un compromiso educativo para procurar un adecuado seguimiento del aprendizaje de sus hijos e hijas, de acuerdo con lo que reglamentariamente se determine. 2. El compromiso educativo estará especialmente indicado para aquel alumnado que presente dificultades de aprendizaje, y podrá suscribirse en cualquier momento del curso.	1. Las familias del alumnado que presente problemas de conducta y de aceptación de las normas escolares podrán suscribir con el centro docente un compromiso de convivencia, con objeto de establecer mecanismos de coordinación con el profesorado y con otros profesionales que atienden al alumno o alumna y de colaborar en la aplicación de las medidas que se propongan, tanto en el tiempo escolar como en el tiempo extraescolar, para superar esta situación. El compromiso de convivencia podrá suscribirse en cualquier momento del curso.

Asimismo, la LEA establece que la administración educativa facilite nuevos canales de comunicación con las familias (Internet y medios análogos) también potencia la realización de actividades culturales que permitan otras formas de relación centro-familia, más allá de las estrictamente académicas.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha puesto en marcha distintos recursos para canalizar la información sobre la participación de las familias en las escuelas. Entre estos recursos, destacamos el portal Escuela de Familias (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/escuela-de-familias/presentacion).

PROPUESTAS PRÁCTICAS

Actividad 1

Formáis parte de un equipo docente y el equipo directivo del centro os ha solicitado sugerencias para incluir en el proyecto educativo en relación con los criterios a tener en cuenta para la asignación de tutorías. ¿Cuál sería tu propuesta?

Actividad 2

Lee y comenta el artículo de Morán, Molina y Siles (2012)7 «Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado»:

a) Elabora un esquema con argumentos a favor y/o en contra de los diferentes sistemas de agrupamiento que se describen en el texto.
b) ¿Qué opinas de la siguiente afirmación: «Para no bajar el rendimiento de los buenos estudiantes hay que separarlos según sus capacidades»? Argumenta la respuesta.

Actividad 3

Investiga sobre el modelo de agrupamiento que se lleva a cabo en O Pelouro (http://www.opelouro.org/). ¿Qué características lo definen? ¿Cuál es tu opinión al respecto? Busca experiencias educativas que sigan este mismo modelo de agrupamiento.

Actividad 4

Investiga acerca del modelo organizativo de grupos interactivos en el aula:

a) ¿Qué son los grupos interactivos?
b) ¿Qué ventajas y dificultades acompañan a este modelo organizativo?
c) Selecciona y analiza dos experiencias educativas que trabajen mediante grupos interactivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares* (3.ª ed.). Barcelona: ICE-Horsori.[7]

Antúnez, S. y Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos.* Barcelona: Graó.

Aznar, I., Cáceres, M. P. e Hinojo, F. J. (2014). El profesorado en los centros

educativos. Modelos organizativos. En I. Cantón y M. Pino, *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 103-121). Madrid: Alianza Editorial.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339,* 119-146.

Calatayud, M. A. (2014). Organización de alumnos en el aula. En I. Cantón y M. Pino, *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 89-102). Madrid: Alianza Editorial.

Carrasco, M. J., Coronel, J. M., Fernández, M. L., García, M. P., González, S. y Moreno, E. (2013). *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas.* Madrid: Pirámide.

Constitución Española (*BOE* 311, de 29 de diciembre de 1978).

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial (*BOJA* 139, de 16 de julio de 2010).

Duque, E., Holland, C. y Rodríguez, J. (2012). Mixture, streaming e inclusion: tres formas de agrupar al alumnado. *Cuadernos de Pedagogía, 429,* 28-30.

Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica, 15* (2), 177-189.

García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos.* Archidona: Aljibe.

González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos.* Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (*BOE* 159, de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (*BOE* 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) (*BOJA* 252, de 26 de diciembre de 2007).

López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado.* Barcelona: Graó.

Mesa, R. (2014). *Guía para padres y madres que participan en consejos escolares.* Granada: CODAPA. Recuperado de http://www.codapa.org/wp-content/uploads/2014/09/guia-consejos.pdf.

Morán, C., Molina, S. y Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Organización y Gestión Educativa, 2,* 13-18.

Parellada, C. (2008). ¿Se invaden, se necesitan? *Cuadernos de Pedagogía, 378,* 47-51.

Puigdellívol, I. y Kastrina. L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola. Pràctiques inclusives i escloents amb l'alumnat. *Temps d'Educació, 38,* 95-114.

Rivas, J. I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación, 356,* 161-183.

San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa. Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado, 3*, 6-11.

Vallespir, J., Rincón, J. C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 19* (1), 31-45.

Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Educational Review, 22* (3), 307-315.

NOTAS

1 Así lo indica en Andalucía la Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regulan la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado (*BOJA*, de 30 de agosto de 2010).

2 Otras referencias legislativas de interés en este ámbito son:

a) Orden de 24 de febrero de 2011, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de EI, EP, EE, ESO y Bachillerato (*BOJA*, de 25 de febrero de 2011).

b) Orden de 8 de marzo de 2011, por la que se regula el procedimiento de admisión para el primer ciclo de EI en las escuelas infantiles de titularidad de la Junta de Andalucía y en las escuelas infantiles y centros de EI de convenio (*BOJA*, de 14 de marzo de 2011).

3 La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa no recoge la ordenación en ciclos para la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, en la Comunidad Autónoma de Andalucía la Consejería de Educación mantiene la estructura en ciclos en el diseño curricular de esta etapa.

4 Proyecto INCLUD-ED: http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm.

5 Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Grado, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial.

6 Para mayor información: https://www.ceapa.es/.

7 Morán, C., Molina, S. y Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Organización y Gestión Educativa, 2* (marzo-abril), 13-18.

4

Organizar espacios y tiempos en los centros escolares

4.1. Introducción.
4.2. El espacio escolar: concepto, significado e importancia en la organización y funcionamiento de los centros educativos.
- 4.2.1. El edificio escolar.
- 4.2.2. Un edificio, múltiples espacios.
- 4.2.3. ¿Cómo organizamos el espacio escolar?
- 4.2.4. ¿Cómo organizar el espacio en el aula?
- 4.2.5. El aula de Educación Infantil.

4.3. Significado del tiempo en la organización del centro.
- 4.3.1. Algunos conceptos básicos para la organización del tiempo.
- 4.3.2. ¿Qué horarios tiene que realizar un centro?

Propuestas prácticas.
Referencias bibliográficas.

4.1. INTRODUCCIÓN

El espacio y el tiempo en los centros escolares constituyen dos recursos de suma importancia a considerar en su organización. El planteamiento inicial de ambos aspectos lo realizamos sobre la base de su conceptualización como variables a incluir en la dinámica organizativa, lo cual implica la reflexión sobre su uso y posibilidades de modificación.

Nos interesa un conocimiento y análisis tanto de las alternativas a la distribución del espacio y el tiempo en los centros escolares como de los valores y significados que están implícitos en ellas. Partimos de la consideración de que el tiempo y el espacio no son variables neutras y asépticas, sino que influyen en los distintos miembros de la comunidad educativa, favoreciendo o no un determinado tipo de intercambios o relaciones en el centro.

4.2. EL ESPACIO ESCOLAR: CONCEPTO, SIGNIFICADO E IMPORTANCIA EN LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

La consideración de las variables contextuales en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje es uno de los temas «clásicos» en los manuales de organización del centro escolar. Los interrogantes que se vienen planteando en torno a esta cuestión derivan de la reflexión sobre la influencia del entorno en la disposición y el comportamiento de los elementos que configuran el espacio en el bienestar personal, aspectos ampliamente estudiados y aplicados en otros campos diferentes del educativo (Loughlin y Suina, 1987). ¿Aprendemos igual en un espacio que en otro? ¿La modificación del espacio tiene alguna repercusión en las relaciones que establecemos en él? ¿La configuración del espacio determina nuestro modo de ser y estar en el centro y en el aula?

La respuesta a estas cuestiones nos resulta bastante evidente y es analizada por distintos autores y autoras, que nos informan sobre la importancia del espacio en la creación de ambientes favorecedores del aprendizaje y de relaciones interpersonales (Antúnez, 1997; Blázquez, 1993; Santos Guerra, 1994; Carrasco et al., 2013). En concreto, Antúnez (1997) mantiene que «la forma en la que se utiliza el espacio indica el tipo de relaciones que se dan en el centro, cómo está regulada la convivencia, el tipo de disciplina, la metodología predominante...» (p. 159). El espacio está lleno de significados, no es un recurso neutral y, en muchas ocasiones,

puede informarnos sobre aquello que acontece realmente en el centro al margen de su estructura manifiesta. La decoración y simbología de la entrada y los pasillos, la disposición de las aulas, la utilización de los espacios de recreo... no son elementos meramente «técnicos», mecánicos y realizados al margen de los posicionamientos y concepciones sobre el hecho educativo de sus protagonistas, y nos dejan ver, con frecuencia, el verdadero sentir del centro acerca de cuestiones como la participación de la comunidad, la atención a la diversidad, la importancia de la colaboración y las relaciones, las jerarquías establecidas... En este sentido, Santos Guerra (1994) menciona que el espacio puede adquirir distintos significados en función de los valores del centro educativo, tales como los espacios de autoridad, de género, de ocio, de trabajo, de encuentro, de movilidad o de diversidad.

En los últimos años estamos asistiendo a un interés creciente por la configuración de los espacios escolares y su relación con las prácticas educativas que allí se desarrollan. Romañá (2016) nos muestra distintas experiencias de colaboración entre profesionales de la arquitectura y de la educación realizadas de forma internacional, tanto en espacios de educación formal como no formal, y considera estas propuestas un campo de investigación emergente.

El espacio, por tanto, es una variable con un potencial extraordinario y que nos ayuda a crear ambientes estimulantes para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como a favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesorado.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, abordamos, a continuación, el estudio de la organización del espacio en los centros escolares, considerando como tal el edificio escolar y el equipamiento didáctico que este posee.

4.2.1. El edificio escolar

La construcción de edificios escolares ha experimentado una notable transformación en los últimos tiempos que, según Batanaz (2003), estaría caracterizada por los siguientes rasgos:

— Abandono de la uniformidad en las edificaciones y contextualización en función de las demandas y posibilidades concretas de cada entorno.
— Consideración de las nuevas tendencias pedagógicas por parte de los profesionales de la arquitectura para que los espacios educativos puedan dar respuesta a nuevas propuestas de acción[1].
— La ineludible relación que ha de mantener el centro con su entorno más cercano, aspecto a tener en cuenta a la hora del diseño de los centros escolares.

También debemos considerar algunas variables que pueden determinar el diseño y la construcción de los edificios escolares (Antúnez y Gairín, 1996):

— *Variables políticas,* relacionadas con las grandes líneas de actuación determinadas por las administraciones educativas (escolarización de la

población, reformas educativas, nuevos servicios...).

— *Variables económicas:* muy en relación con las anteriores, existiendo una interdependencia entre ambas. Los recursos económicos que se asignen estarán determinados por factores tales como la situación de los terrenos, las dimensiones del edificio o la calidad de los materiales que se empleen.
— *Variables sociales,* que tienen en consideración fundamentalmente la demografía y la demanda escolar, definiéndose por la edad del alumnado al que se dirige, el número y las necesidades educativas concretas.
— *Variables pedagógicas*, puesto que el diseño del edificio debe considerar como criterio más importante el proyecto educativo que va a desarrollarse en él, el modelo didáctico y organizativo por el que se define. Aunque tradicionalmente esta variable ha sido poco considerada, cada vez está siendo más valorada, tal y como hemos comentado anteriormente.
— *Variables situacionales,* referidas a la ubicación geográfica del centro, así como otras particularidades tales como la tradición arquitectónica de la zona o las condiciones climáticas.

Estas variables condicionan la construcción de edificios, que es el resultado de la influencia de todas ellas, aunque no siempre de manera constante: hay situaciones diversas que pueden acentuar el peso de las decisiones en función de una de ellas (momento político, crisis económica, fluctuación de la población, etc.).

Por otra parte, los edificios escolares deben tener en cuenta algunas características básicas en sus estructuras (Blázquez, 1993; López Martínez, 2005; Unzurrunzaga, 1974):

— Ampliables, de tal forma que puedan realizarse nuevas dependencias del edificio si en un futuro se requieren.
— Convertibles, que permitan reformas y cambios sin demasiada dificultad ni un coste económico elevado, según las necesidades de innovación pedagógica que vayan surgiendo.
— Maleables, que permitan una adaptación rápida e inmediata a las necesidades (por ejemplo, puertas móviles, sistemas modulares, etc.).
— Polivalentes, de modo que pueden ser utilizados para múltiples funciones.
— Comunicables, para permitir un desplazamiento fluido, tan directo y fácil como sea posible.

Por otra parte, huelga decir que la accesibilidad del edificio para el alumnado con discapacidad, así como las medidas de seguridad, iluminación y ventilación, son cuestiones básicas a la hora de plantearse la construcción de un centro escolar. La normativa existente recoge estas consideraciones y ejerce una influencia decisiva en el tipo de edificios que se construyan y que, consecuentemente, determinarán en gran medida las posibilidades de acción que puedan plantearse en ellos. Tal y como señala Crespo (2014):

Así, por ejemplo, la existencia o no de forma prescriptiva de áreas personalizadas de trabajo individual o, por el contrario, el predominio fundamental de los espacios de aula conllevan posibilidades de funcionamiento muy diferentes y representan a nivel institucional modos muy diferentes de entender la enseñanza (p. 223).

Actualmente en nuestro país, la norma que regula las características de los edificios escolares es el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. En él se establecen una serie de requisitos que deben ser comunes a todos los centros, así como especificaciones para cada una de las etapas, teniendo en cuenta las particularidades y características de cada una de ellas.

En cuanto a los centros que atienden el primer ciclo de Educación Infantil, su regulación corresponde a las distintas administraciones educativas, tal y como se recoge en el artículo 14.7 de la LOE. En el caso de Andalucía, los requisitos que han considerar estos centros quedan recogidos en el Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil.

4.2.2. Un edificio, múltiples espacios

Las actividades que se llevan a cabo en el centro educativo son múltiples y diversificadas en distintos ámbitos, tal y como veíamos en el primer capítulo: gobierno institucional, administración, gestión de la convivencia, servicios... Todas ellas rodean la labor fundamental del centro: el aprendizaje del alumnado. Esta multiplicidad de tareas necesita espacios diferentes que puedan ser utilizados como respuesta a esta «complejidad organizativa» que encontramos en las instituciones educativas.

De este modo, en función de las actividades que se realizan en los centros escolares, podemos encontrar los siguientes tipos de espacios (López, Sánchez, Murillo, Lavié y Altopiedi, 2003; Carrasco et al., 2013):

— Espacios docentes. Son los espacios donde se realizan actividades educativas que responden al desarrollo curricular de las distintas etapas/niveles que se imparten en el centro. Nos referimos, principalmente, a las aulas, pero sin olvidar otros espacios como bibliotecas, laboratorios, seminarios, sala de usos múltiples, gimnasio, etc.
— Espacios recreativos. Son aquellos que sirven de expansión para el alumnado, aquellos en los que se comporta de una forma más espontánea y libre. Son los patios y zonas de juegos, que, según la normativa, deben contar con una superficie determinada en función de la etapa educativa[2].
— Los servicios, en los que incluimos espacios como comedores, aseos y cafeterías. Estas últimas las podemos encontrar en los centros de Secundaria y

Bachillerato, mientras que las dos primeras son más habituales en colegios de Educación Infantil y Primaria. En este sentido, hay que reivindicar la importancia de este tipo de instalaciones sobre todo en la etapa infantil, ya que son ambientes fundamentales en el desarrollo integral y autónomo de niños y niñas.

— Los espacios de gestión, donde el profesorado tiene que realizar labores de planificación, evaluación, solución de conflictos, relaciones con la comunidad, etc. Como ejemplo podríamos mencionar: salas de profesorado, secretarías, despachos de dirección..., en definitiva, todas aquellas dependencias que sirvan para llevar a cabo dichas tareas. Debemos considerar, igualmente, que los espacios de gestión son también lugares de encuentro, formal e informal, de los miembros de la comunidad educativa.

— Los espacios de circulación y comunicación, tales como: pasillos, escaleras, entradas... Permiten los desplazamientos por el centro, el acceso a las distintas instalaciones, el encuentro y la comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa, la realización de actividades conjuntas, etc.

4.2.3. ¿Cómo organizamos el espacio escolar?

Como hemos visto, la normativa regula las dimensiones que deben tener los distintos espacios del centro educativo. En muchas ocasiones, no obstante, las situaciones que se viven en los centros distan mucho de las propuestas de la Administración y los espacios son insuficientes o no se ajustan a nuestras necesidades. En este sentido, Antúnez (1997) establece una serie de propuestas que pueden ser desarrolladas por los educadores y las educadoras:

a) Evaluar las condiciones físicas del edificio, proponiendo sugerencias de mejora a sus responsables.

b) Desarrollar actuaciones en relación con el mantenimiento, la conservación y la seguridad del inmueble: acciones educativas con el alumnado, sistemas eficaces de inventariado, evitar el vandalismo, medidas de seguridad adecuadas, planes de autoprotección conocidos y actualizados...

c) Realizar adaptaciones según nuestras necesidades, siendo flexibles para un uso no convencional del espacio: un pasillo con mamparas puede ser una sala de reunión del profesorado que ha tenido que ser habilitada como aula ante un aumento de la escolarización.

Igualmente, este autor señala algunos criterios generales que deberían ser considerados para poder adaptar los espacios del centro a las distintas necesidades y situaciones didácticas:

— La edad de los estudiantes, de manera que la organización espacial esté diferenciada en función de las distintas etapas. Más adelante detallaremos las indicaciones de organización del aula para las etapas de Infantil y Primaria.

— La flexibilidad y la funcionalidad, requisitos imprescindibles que nos permiten acomodar grupos de distintos tamaños, realizar cambios en las dimensiones de los grupos y proporcionar rincones para el trabajo personal tanto del alumnado como del profesorado.
— La estética y el orden, asegurando elementos decorativos que configuren un entorno agradable y rico en estímulos.
— La seguridad e higiene, incluyendo materiales didácticos y equipamientos que se adecuen a las características del alumnado y cumplan los requisitos con relación a la seguridad.
— La metodología didáctica por la que se opta, que debería ser la referencia fundamental en la organización espacial del aula: el aprendizaje cooperativo, los proyectos de trabajo o la clase invertidarequieren otros usos del espacio muy diferentes de la simple exposición del docente.

4.2.4. ¿Cómo organizar el espacio en el aula?

El concepto de aula como espacio delimitado para las actividades de profesorado y alumnado está cada vez más cuestionado, en tanto están apareciendo numerosas voces que reclaman «aulas sin paredes», aprendizajes más abiertos y menos circunscritos a una dependencia concreta. Aun así, en la actualidad, el aula-clase sigue siendo el principal espacio educativo en la mayoría de los centros y, por tanto, creemos relevante considerar la organización de su espacio para conseguir un desarrollo lo más eficaz posible de los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí tienen lugar. En este sentido, es interesante ampliar nuestra idea de aula y considerarla, tal y como señala Blázquez (1993):

> cualquier lugar intra o extramuros del centro en que la concurrencia de profesores y alumnos lleve al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación, o de una práctica... No se puede olvidar que la mejor aula estará allí donde el alumno pueda aprender a ser y a vivir (p. 346).

Debemos atender una serie de principios generales para la organización del aula, de tal forma que nos posibiliten (Cano y Lledó, 1990; Cela y Palou, 1997; Blázquez, 1993):

— La comunicación rica y variada entre los componentes del grupo.
— El encuentro fácil con los materiales y recursos.
— El acceso a la curiosidad y la experimentación.
— El trabajo cooperativo.
— Usos diversos, creando subdivisiones que permitan el trabajo personal y colectivo.

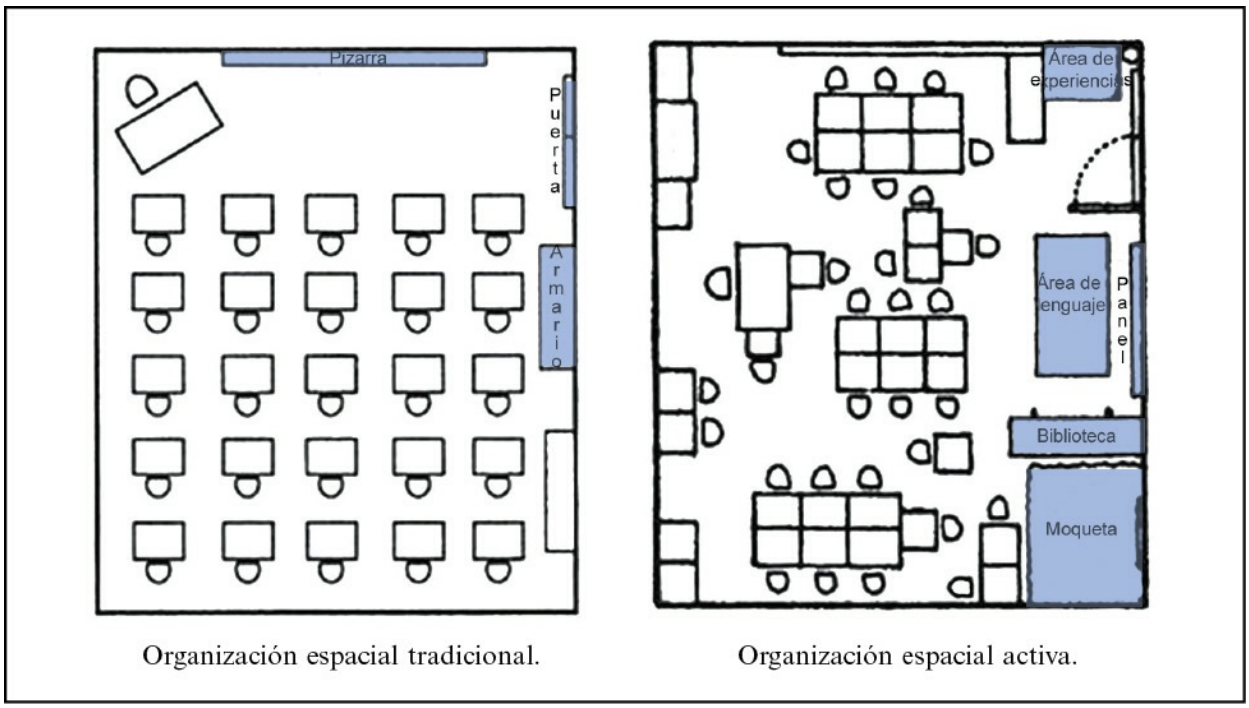

Figura 4.1.—Organización espacial del aula (Blázquez, 1993).

— Considerar la diversidad de alumnado.
— Hacer del aula un espacio de participación.
— Tener en cuenta la voz del alumnado en la distribución de mobiliario y material.

La disposición de los elementos espaciales se corresponde con una determinada concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carda y Larrosa, 2007; Uzurrunzaga, 1974).

Aunque los principios comentados en el apartado anterior pueden ser válidos para su consideración en cualquier etapa del sistema educativo, juzgamos interesante incluir algunas aportaciones específicas para la etapa de Educación Infantil, atendiendo a las características propias de dicha etapa.

4.2.5. El aula de Educación Infantil

Como hemos explicado en párrafos anteriores, la organización del espacio en la escuela no solo debe atender a disposiciones normativas y técnicas, sino que ha de considerar, especialmente, criterios de naturaleza pedagógica. En ese caso, más que «organizar espacios», se trataría de «creación de ambientes de aprendizaje». Iglesias (2008) define el ambiente en este contexto como:

> un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente «habla», nos transmite

sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes.

En Educación Infantil, Quinto Borghi (2010) destaca las siguientes categorías pedagógicas para una organización válida de los espacios en esta etapa educativa:

a) La seguridad, evitando todos los elementos de riesgo y garantizando un acceso a la escuela infantil libre de barreras arquitectónicas.
b) La estabilidad, ofreciendo a los pequeños un lugar acogedor y un ambiente de total confianza. Es importante establecer momentos y normas fijas (negociadas) que ayuden a desarrollar una jornada estable, sin excesivas variaciones. No obstante, debemos evitar planteamientos rígidos que no den respuesta a las demandas y cambios de los niños y niñas a lo largo de la etapa.
c) El reconocimiento y sentido de pertenencia al grupo y al centro.
d) El desarrollo de la autonomía, a través de una organización funcional del espacio que le confiera una dimensión lo más personalizadora posible (es decir, creando vínculos con los elementos próximos al alumnado: familiares, culturales...).
e) La participación, que se verá potenciada por una distribución espacial que favorezca el intercambio y la realización de tareas compartidas.
f) La comunicación: «Los espacios deben favorecer siempre la posibilidad de efectuar numerosos intercambios comunicativos, como interactuar recíprocamente, manifestar afectos, expresar emociones, comunicar información, comparar conocimientos» (Quinto Borghi, 2010, p. 141).
g) El aprendizaje. Los espacios son un recurso de primer orden para la adquisición de aprendizajes en el aula infantil. De este modo, la organización y uso del espacio pueden promover la exploración, la experimentación, el descubrimiento, la creación, la concentración, el encuentro, etc.
h) El juego. Debemos considerar el valor del juego en la creación de escenarios psicosociales donde se expresan, representan y comparten ideas y se contrastan y ponen a prueba conocimientos, desarrollándolos y consolidándolos de manera progresiva. Por otro lado, el juego se configura como un escenario pedagógico natural que niños y niñas perciben como un espacio propio, libre, seguro, relajado, con posibilidades de error y exento de crítica (Ortega, 1992).
i) La estética. Integrar la dimensión estética en la organización del espacio escolar supone un importante refuerzo del aprendizaje infantil puesto que incrementa la motivación, estimula la creatividad y favorece la adquisición de la competencia social (Crespo y Pino, 2010). Un ejemplo y referente pedagógico que valora la estética como factor clave en su dimensión espacial es el modelo educativo reggiano:

Entre otras ideas, en la pedagogía de Reggio estamos convencidas del derecho a la belleza en una sana relación psicológica con el entorno. Habitar un lugar que es agradable y está bien cuidado se percibe como una condición del bienestar

> físico y psicológico y, en consecuencia, como un derecho de las personas en general y aún más de los niños y las niñas, de todos los niños y de todas las niñas (Vecchi, 2013, p. 144).

En esta etapa es fundamental atender al momento evolutivo en el que se encuentra el niño o la niña, ofreciéndole un espacio que, como señala Díez Navarro (2013), prime el componente afectivo sobre el técnico, físico u organizativo. Esta misma autora nos ofrece un conjunto de criterios útiles para planificar y distribuir los espacios en la escuela infantil que describimos a continuación:

— Espacios lo suficientemente amplios como para poder moverse sin sentirse invadido por los demás y para que la mirada de las maestras pueda llegar a cada niño sin obstáculos. La mirada de las personas de referencia proporciona un ambiente de comunicación y de tranquilidad y es importante para que los niños se sientan seguros, además de servir de contención y control de cada uno de los miembros del grupo.
— Que haya espacios recogidos o más íntimos donde puedan jugar, estar tranquilos, descansar o esconderse. Uno sería el espacio de los cambios de pañal, que habría de ser confortable, resguardado de las miradas y del frío, además de proporcionar al niño calma, contacto afectuoso, broma y cercanía con la persona que lo va a cambiar, que preferiblemente será siempre la misma.
— Que haya comodidad y seguridad tanto en los diversos espacios como en las vías de desplazamiento entre ellos.
— Que los espacios tengan una configuración concéntrica o de zonas comunicadas que se presten a la reunión y la colaboración: puertas o ventanas que conecten cada clase con las adyacentes, un espacio central en el que confluyan todas las aulas (*la piazza* de los italianos) o lugares para agrupamientos diversos.
— Que todos los sitios sean susceptibles de ser aprovechados, que puedan tener varios usos, que se combine la estabilidad con el cambio.
— Que se prioricen los espacios de los niños sobre los del maestro, aunque sin olvidarlo, que también está ahí y debe ocupar su lugar.
— Que la estética global que predomine sea la de la sencillez, la claridad y la belleza.
— Que los espacios se ajusten a la ley en los tamaños de las aulas y demás lugares, en las normas de seguridad y en la adaptabilidad de los accesos.
— Que se disponga también de un espacio exterior lo más amplio posible, con árboles, arena, plantas, cabañas, fuentes, bancos, mesas, casas, carretillas, instalaciones de cuerdas, piedras o maderas para trepar o hacer equilibrio.
— Y que cada maestro, cada equipo de maestros, cada colectivo de padres o cada grupo de niños se sienta con derechos y fuerzas para valorar sus espacios y para planear enriquecerlos o cambiarlos si así lo vieran conveniente.

4.3. SIGNIFICADO DEL TIEMPO EN LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

El tiempo, al igual que el espacio, es un recurso siempre presente en la vida de las personas, que marca de forma significativa su devenir cotidiano. Todos estamos condicionados por el horario, nuestra vida se organiza en torno a los referentes temporales que establecen nuestra cultura, nuestra profesión o las circunstancias de nuestra vida personal.

La vida de los centros educativos también está marcada en buena medida por el uso del tiempo: entradas, salidas, horarios del profesorado, jornadas, todo ello en una organización caracterizada por «sufrir una falta de tiempo continua» (Antúnez, 1997, p. 27).

El tiempo es un concepto complejo y controvertido. Por ejemplo, Martínez (2009) nos explica la diferencia entre el «tiempo estructurado o disciplinario», relacionado con la concepción del tiempo objetivo e institucionalizado, y el «tiempo adaptado al alumnado», que, desde un enfoque flexible, se orienta a la adquisición de competencias y que responde a las distintas necesidades personales, grupales y de centro. Otra contribución de interés es la que nos aporta Hargreaves (1992), quien establece diferentes dimensiones relacionadas con la organización del tiempo:

— Dimensión técnico-racional, que interpreta el tiempo como una variable en la organización del centro que puede ser manipulada por la dirección para conseguir mejoras en los objetivos propuestos.
— Dimensión micropolítica, que considera la distribución horaria de un centro como un reflejo de su estatus y poder: los mejores horarios suelen asignarse a las personas que tienen más antigüedad, una suerte de «derechos adquiridos». Asimismo, a medida que ascendemos por las distintas etapas del sistema educativo, nos encontramos con una mayor disponibilidad de tiempo del profesorado para su preparación, al margen de la actividad del aula. En el caso de la universidad, tener menos horarios de docencia directa se considera un reconocimiento por la realización de otras labores.
— Dimensión fenomenológica. El tiempo es algo subjetivo, puesto que cada persona lo siente y vive de forma distinta. No es lo mismo el paso del tiempo en una clase para un docente que para el grupo de alumnos y alumnas, y dentro de estos, no todos tendrán las mismas vivencias. Tampoco es el mismo tiempo el que perciben los docentes en sus aulas y el que contempla la administración educativa, que realiza sus propuestas desde parámetros objetivos que el profesorado tiene que interpretar en el contexto de las aulas, produciéndose un conflicto ante la discrepancia de expectativas.
— Dimensión sociopolítica, relacionada con la concepción del tiempo de los administradores como elemento central en el control administrativo del trabajo del profesor y en el proceso de mejora curricular.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores, no es difícil suponer que la organización de tiempo en el centro escolar es una tarea no exenta de dificultades en

la que entran en juego múltiples variables: contexto escolar, percepciones de los participantes, normativas en vigor que deben tener como resultado una planificación racional de las actividades que se desarrollan en el centro educativo. Como señalan Antúnez y Gairín (1996):

> el tiempo escolar aparece, de esta forma, como un proceso que exige configuración y estructuración, pero también como el resultado de múltiples variables. Y, en cualquier caso, el tiempo escolar es un aspecto del problema general del tiempo y dentro de un complejo conjunto de factores que acompañan a la actividad educativa (p. 143).

Para López et al. (2003), una adecuada planificación del tiempo supone un mayor ejercicio de responsabilidad entre los docentes, y debería tener en cuenta las siguientes variables:

a) Variables personales, referidas a las características concretas del alumnado destinatario de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también es interesante contar con la diversidad del claustro de profesorado.
b) Variables inherentes a las tareas, puesto que todas las actividades que se planteen en el centro no requieren el mismo tiempo de dedicación.
c) Variables legales y normativas, establecidas por las administraciones educativas y por el proyecto educativo elegido por el centro.

4.3.1. Algunos conceptos básicos para la organización del tiempo

La concreción de la organización del tiempo se realiza estableciendo diferentes unidades temporales, que se convierten en referentes básicos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo esta tarea. Nos referimos a los términos «calendario escolar», «jornada escolar» y «horarios» (Blázquez, 1993; Carrasco et al., 2013):

a) El **calendario escolar,** referido al número de días al año en que se desarrolla la actividad educativa en los centros, considerando los distintos períodos vacacionales. Viene delimitado por la administración educativa; concretamente en la Comunidad Autónoma de Andalucía es realizado por las delegaciones provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia. Para ello se tendrán en cuenta los días y horas recogidos en la legislación vigente[3], así como la duración del curso académico para el profesorado (del 1 de septiembre al 30 de junio). Cada administración educativa marca igualmente el inicio y la finalización del curso, así como los días festivos de ámbito nacional, autonómico o local. En este último caso se consideran las propuestas del consejo escolar municipal.
b) La **jornada escolar.** La jornada escolar es el tiempo en el que profesorado y alumnado desarrollan el currículo en el centro educativo. Existen distintos tipos de jornada: partida, en la que el tiempo lectivo se desarrolla durante cinco

períodos de mañanas de lunes a viernes y cuatro de tardes; jornada única, en la que la actividad lectiva se centra solo en las mañanas, y jornada combinada, en la que hay cinco sesiones de mañana y dos de tarde. La decisión del tipo de jornada que va a tener el centro corresponde al consejo escolar, que será el órgano encargado de iniciar los procedimientos oportunos. Para ello debe contar con el apoyo de, al menos, dos tercios de su composición y, una vez conseguido, realizar una consulta a los padres y madres del centro que requiere una mayoría absoluta para hacer efectivo el cambio. No obstante, sea cual sea el tipo de jornada por la que se decante el centro, el Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regulan el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios, impone cuestiones generales para todos los centros: en ningún caso la sesión de mañana comenzará antes de las 9 horas, ni la de tarde antes de las 15 horas; en los modelos de jornada que incluyen horario lectivo por la tarde existirá un intervalo de, al menos, dos horas entre las sesiones de mañana y tarde y la duración de los períodos de tarde no puede ser inferior a una hora y 30 minutos; en el caso de horario de mañana, el centro tiene la obligación de programar, al menos, dos tardes para el desarrollo de actividades complementarias o extraescolares.

La jornada escolar ha sido, y sigue siendo, un tema controvertido en nuestro país que suscita numerosas polémicas entre profesorado, familia y administraciones educativas. La mayoría de los centros, especialmente en las comunidades autónomas de Andalucía y Canarias, están optando por la jornada continua, aunque no hay conclusiones claras sobre si favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje en mayor medida que las otras dos[4]. Por otra parte, algunas investigaciones consideran la *ampliación del tiempo escolar* una actuación educativa que contribuye a la superación de desigualdades y al éxito escolar en contextos desfavorecidos (INCLUD-ED, 2006-2011). Sería conveniente, por tanto, considerar todas estas informaciones a la hora de tomar decisiones con respecto a qué jornada escolar es más conveniente, más allá de los intereses particulares de un colectivo en concreto.

c) El **horario escolar,** referido a la cantidad de tiempo destinada a las distintas áreas de conocimiento dentro de la jornada escolar, incluyendo los descansos y tiempos de recreo. La administración educativa marca las horas lectivas de cada una de las etapas, que en el caso de los centros de Educación Infantil, Primaria y Especial será de 25 horas lectivas para el alumnado. Asimismo, también determina la cantidad de horas para el desarrollo de las distintas áreas curriculares a lo largo del curso, aunque cada centro, en virtud de su autonomía, se encargará de concretar su propuesta horaria. En el siguiente apartado desarrollamos más detalladamente las cuestiones referidas al horario del alumnado.

4.3.2. ¿Qué horarios tiene que realizar un centro?

El centro educativo tiene que hacer una planificación del tiempo educativo que incluya los horarios del alumnado, así como también los del profesorado y los del centro escolar. Tal y como señala la normativa, la jefatura de estudios se encargará de elaborar, en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario general del centro, el horario lectivo del alumnado y el horario individual del profesorado, teniendo en cuenta para ello los criterios establecidos en el proyecto educativo del centro (Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regulan la organización y el funcionamiento de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado; *BOJA* 169).

— El ***horario general del centro,*** según dispone el artículo 11 de la citada orden, distribuirá el tiempo diario dedicado al desarrollo del horario lectivo y al de las actividades complementarias y extraescolares y demás servicios complementarios. En dicho horario se deberá especificar lo siguiente:

a) El horario y condiciones en las que el centro permanecerá abierto a disposición de la comunidad educativa, fuera del horario lectivo. A raíz de la promulgación del Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas, los centros docentes públicos de Andalucía podrán abrir sus instalaciones desde las 7,30 hasta las 18 horas, todos los días lectivos con excepción de los viernes, en los que el cierre se realizará a las 16 horas. Asimismo, las instalaciones deportivas y recreativas de dichos centros docentes públicos, así como otras que lo permitan, permanecerán abiertas para su uso público, fuera del horario anterior, hasta las 20 horas en los días lectivos, y desde las 8 hasta las 20 horas durante todos los días no lectivos del año a excepción del mes de agosto. En los centros de Infantil y Primaria, el tiempo entre las siete y media de la mañana y la hora del comienzo de la jornada escolar se considera aula matinal, sin actividad reglada.

b) El horario lectivo de cada uno de los cursos y enseñanzas que se impartan en el centro, de conformidad con la normativa vigente.

c) El horario y las condiciones en las que estará disponible para el alumnado cada uno de los servicios complementarios, actividades e instalaciones del centro.

— En cuanto al ***horario del profesorado,*** hemos de tener en cuenta algunas consideraciones:

a) La jornada laboral para el profesorado de Infantil y Primaria es de 35 horas a la semana, de las cuales treinta son de obligada permanencia en el centro.

b) De estas últimas, veinticinco son las que componen el horario lectivo de cada docente, que estarán dedicadas a tareas de docencia directa con el alumnado, actividades de refuerzo y recuperación, cuidado y vigilancia de

los tiempos de recreo, labores directivas, coordinación de planes y proyectos...

c) La parte de obligada permanencia en el centro que no forma parte del horario lectivo estarán dedicadas a la asistencia a reuniones de los órganos de gobierno y de coordinación del centro, atención tutorial a las familias, cumplimentación de documentación, revisión de los materiales, asistencia a actividades de formación organizadas por el centro de profesorado correspondiente, etc.

d) Las horas que no son de obligada permanencia en el centro se destinarán a la planificación y preparación de la tarea docente, así como a todas aquellas relacionadas con la formación permanente.

Las personas que forman parte del equipo directivo contarán con las reducciones horarias correspondientes, determinadas en función del número de unidades con las que cuenta el centro.

— Con relación al ***horario del alumnado,*** hemos de tener presentes varios criterios en su elaboración, tal y como señalan distintos autores (Antúnez y Gairín, 1996; Blázquez, 1993; Carrasco et al., 2013):

- El llamado índice ponogenético, que relaciona el paso del tiempo con el rendimiento en el aula.

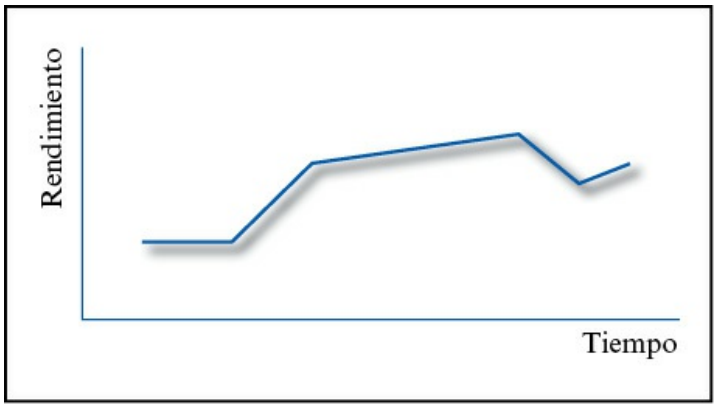

Figura 4.2.—Curva de Kräepelin.

Siguiendo la curva de Kräepelin (figura 4.2), observamos un primer tiempo corto (10 o 15 minutos) en el que no se percibe aumento del rendimiento, por lo que se aconseja no dedicar ese tiempo a tareas importantes puesto que hay una dificultad para dedicarse a tareas intensas. A continuación, hay un aumento considerable del rendimiento, por lo que es conveniente situar aquí las materias denominadas de *fatigabilidad alta,* como matemáticas, educación física o lengua. Seguidamente, hay un tercer tiempo en el que el rendimiento sigue aumentando, pero no de una forma tan intensa, por lo que debe dedicarse a las materias con índice de *fatigabilidad media*, tales como ciencias sociales y naturales, y el último

tiempo (correspondería a la tarde) estaría dedicado a materias menos fatigantes como música, plástica o dibujo.

- Criterios pedagógicos, referidos a la consideración de las características específicas del ciclo/nivel para el que se esté planificando el horario, así como la posibilidad de introducir cierta flexibilidad que permita alterar la duración de las unidades de trabajo para la realización de proyectos globalizados e interdisciplinares u otras actuaciones educativas innovadoras, como los grupos interactivos o las tertulias literarias dialógicas, que requieren la participación de voluntariado externo.

— En el caso de la **etapa infantil,** se tendrán en cuenta los siguientes criterios para la organización del tiempo:

a) Las necesidades biológicas.
b) Los ritmos individuales de cada niño o niña (flexibilidad).
c) El proceso de adaptación al centro.
d) Períodos de alternancia entre actividad y descanso.
e) La incorporación de momentos para la interacción y socialización del alumnado.

Con carácter general, se contemplan (Iglesias, 2008):

- Momentos de actividad libre. Son aquellos en los que los pequeños tienen libertad para elegir el tipo de actividad que desean realizar, así como el espacio en el que quieren llevarla a cabo, con qué materiales y con qué compañeros y compañeras.
- Momentos de actividad planificada por el o la docente.
- Momentos de gestión, de servicio y de rutinas. En este tiempo se incluyen las actividades relacionadas con la entrada, salida, preparación de actividades, desayuno, etc.

PROPUESTAS PRÁCTICAS

Actividad 1

¿Cómo influye la organización de los espacios en la vida escolar?

a) Representa gráficamente el plano del centro educativo donde cursaste Educación Infantil y Primaria. Realiza una valoración del edificio y de sus distintos espacios o dependencias desde un enfoque pedagógico y organizativo, teniendo en cuenta la información incluida en este tema.

b) Busca información sobre las escuelas Vittra: ¿cómo surgen?, ¿quién las crea?, ¿qué criterios se han tenido en cuenta para la configuración de sus espacios?, ¿cómo crees que inciden en los aprendizajes? Selecciona algunas imágenes de la organización de sus espacios y reflexiona sobre las potencialidades educativas que ofrece.

Actividad 2

¿Jornada partida o continua? Entrevista a distintos sectores de la comunidad educativa (familia, alumnado, profesorado, personal de administración y servicios) acerca de sus preferencias sobre la tipología de jornada escolar y el porqué de las mismas. ¿Cuáles son tus conclusiones al respecto?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares.* Barcelona: ICE. Horsori.

Antúnez, S. y Gairín, A. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos.* Barcelona: Graó.

Batanaz, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones escolares.* Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Blázquez, F. (1993). El espacio y el tiempo en los centros escolares. En M. Lorenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 339-366). Alcoy: Marfil.

Cano, M. I. y Lledó, A. (1990). *Espacio, comunicación y aprendizaje.* Sevilla: Diada Editoras.

Carda, R. M. y Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros.* Alicante: Editorial Club Universitario.

Carrasco, J. M., Coronel, J. M., Fernández Serrat, M. L., García Rodríguez, M. J., Gónzález Losada, S. y Moreno, E. (2013). *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas.* Madrid: Pirámide.

Cela, J. y Palou, J. (1997). El espacio. *Cuadernos de Pedagogía, 254,* 68-70.
Crespo, J. M. (2014). Organización de espacios y arquitectura escolar. En I. Cantón y M. Pino (coords.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento.* Madrid: Alianza Editorial.
Crespo, J. M. y Pino, M. (2010). La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de Educación, 351,* 485-511.
Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil (*BOJA* 92, de 15 de septiembre de 2009).
Díez Navarro, M. C. (2013). *10 ideas clave. La Educación Infantil.* Barcelona: Graó.
Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación, 298,* 31-55.
Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación, 47.* Recuperado de http://rieoei.org/rie47a03.htm.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (*BOE* 106, de 4 de mayo de 2006).
López Martínez, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos. Un factor determinante para el cambio en las estructuras organizativas. *Bordón, 57* (4), 53-67.
López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., Murillo, P., Lavié, J. M. y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos.* Madrid: Síntesis.
Loughlin, C. E. y Suina, J. H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización.* Madrid: Morata.
Martínez, C. (2009). El sentido del tiempo en las prácticas escolares. *Revista Iberoamericana de Educación, 49* (1). Recuperado de http://rieoei.org/deloslectores/2867Martinez.pdf.
Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento.* Sevilla: Alfar.
Quinto Borghi, B. (2010). *Educar en el 0-3: La práctica reflexiva en los nidid'infanzia.* Barcelona: Graó.
Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (*BOE* 62, de 12 de marzo de 2010).
Romañá, T. (2016). Educación y arquitectura: un monográfico para un campo emergente. *Bordón. Revista de Pedagogía, 68* (1), 27-39.
Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Archidona: Aljibe.
Uzurrunzaga, M. T. (1974). Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas. *Revista de Educación, 233-234,* 34-53.
Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia.* Madrid: Morata.

NOTAS

1 En este sentido, existen algunas experiencias, como las escuelas suecas Vittra, que reflejan una arquitectura en total sintonía con las ideas pedagógicas que fundamentan la acción del centro. Recientemente en nuestro país ha sido noticia la idea de «escuela sin paredes» que han propuesto tres colegios de la orden de los jesuitas como parte de su proyecto Horizonte 2020. http://noticias.lainformacion.com/educacion/revolucion-educativa-jesuita-eliminan-clases-y-examenes-en-sus-colegios-catalanes_kMsMEm8sW9lHwCLhkGNcF4/.

2 En el caso de Educación Infantil, debe tener un patio de juegos, de uso exclusivo del centro, con una superficie adecuada al número de puestos escolares autorizados y nunca inferior a 150 metros cuadrados para cada seis unidades o fracción, con horario de utilización diferenciado en el caso de que estén escolarizados alumnos de otras etapas educativas. En Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato deberán contar con un patio de recreo, parcialmente cubierto, susceptible de ser utilizado como pista polideportiva, con una superficie adecuada al número de puestos escolares. En ningún caso será inferior a 900 metros cuadrados.

3 Según la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), el calendario escolar comprenderá un mínimo de 175 días para las enseñanzas obligatorias. En nuestra comunidad autónoma se determina el calendario por medio del Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regulan el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios (*BOJA* 139). En él se recoge que el número de días lectivos para el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial será de 178, debiendo ser 890 las horas de docencia directa, incluidos los recreos.

4 Véanse los argumentos que proporciona el profesor Mariano Fernández Enguita al respecto en una serie de «reportajes» sobre el tema: «Todo lo que siempre quiso saber sobre la jornada escolar... y nunca se atrevió a preguntar (en seis cómodos vídeos)». Disponible en http://blog.enguita.info/2014/02/todo-lo-que-siempre-quiso-saber-sobre.html.

5

La planificación en la organización de centros escolares

5.1. Introducción.
5.2. ¿Por qué es necesaria la planificación en la organización de centros educativos?
5.3. La planificación de los centros en la legislación educativa.
    5.3.1. ¿Qué documentos de planificación tiene que elaborar un centro escolar?
5.4. Elaborar el plan de centro, una responsabilidad compartida.
Propuestas prácticas.
Referencias bibliográficas.

5.1. INTRODUCCIÓN

La naturaleza de las organizaciones sociales se caracteriza por el planteamiento de un conjunto de objetivos, medios y procedimientos que aseguren la consecución de dichos fines. Estas intenciones deben ser alcanzadas a través de procesos sistemáticos que se concretan en la planificación de todas aquellas actuaciones que deben ser desarrolladas en el seno de la institución.

Siguiendo a Fantova (2005), la planificación «es el proceso mediante el cual, partiendo de unos determinados antecedentes [...], se toman decisiones que permiten establecer tanto los objetivos que se desea alcanzar como la manera de alcanzarlos» (p. 55). Se entiende, por tanto, que este proceso debe ser permanente en el tiempo y con una visión de futuro. Reyes (2013) considera la planificación un primer acercamiento al escenario «posible y plausible al que la organización debe tender» (p. 208), disponiendo, para ello, de los recursos y medios necesarios para alcanzarlo.

La complejidad de las instituciones educativas, como describíamos en el primer capítulo, hace necesaria —quizá en mayor medida que en otras organizaciones— la existencia de pautas y guías que orienten su organización y funcionamiento. A esta complejidad debemos añadir, como explica Moreno (2013), los acelerados cambios que se están produciendo en el contexto actual y que derivan en nuevas formas de difusión del conocimiento, de comunicación y de organización.

La actividad educativa es una actividad intencional por excelencia, sujeta a finalidades de distinta índole sobre las que conviene reflexionar y llegar a acuerdos. Elaborar planteamientos institucionales mediante procesos de planificación, plasmados en documentos orientadores de la práctica educativa, exige desarrollar un compromiso colectivo, una actitud reflexiva y crítica y un esfuerzo de racionalidad educativa que en no pocas ocasiones choca con la existencia de culturas escolares poco propicias. Si a ello le añadimos la configuración de las plantillas, la falta de tiempo, la excesiva burocratización, etc., nos encontramos de nuevo con la oportunidad de contrastar los propósitos de la administración y la respuesta de la escuela.

5.2. ¿POR QUÉ ES NECESARIA LA PLANIFICACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS?

De acuerdo con Álvarez (1993), entendemos por planteamientos institucionales:

> aquellos mecanismos que posibilitan y facilitan a los miembros representativos

de una comunidad escolar expresar sus intereses, ideas, valores, creencias, principios educativos, modelos de enseñanza, etc., y llegar a negociarlos para convertirlos, a través de un consenso con los otros estamentos, en modelos institucionales específicos y propios del centro (p. 387).

Tal y como venimos indicando, en los centros educativos existen numerosos factores que nos llevan a considerar, quizá más que en otro tipo de organizaciones, la necesidad de definir líneas y pautas de funcionamiento. Antúnez (1995) señala, en este sentido, que establecer directrices en los centros educativos es una cuestión ineludible, debido fundamentalmente a dos factores: la complejidad de la actividad educativa y el trabajo del profesorado en unidades aisladas y con un alto grado de independencia.

Por su parte, Blázquez (1993, p. 407) expone algunas razones que justifican la exigencia de formulación de planteamientos públicos de los centros docentes:

— Someter a escrutinio público los objetivos y compromisos de acción, que casi siempre se dan por supuestos entre el profesorado y menos entre el resto de la comunidad educativa.
— Identificar la tarea colectiva de un centro, coordinando las actuaciones y superando posturas individualistas.
— El deber democrático de información a los padres y madres como responsables de una determinada oferta educativa que recibirán sus hijos.

Antúnez (2014) mantiene que los proyectos y los documentos de planificación desarrollados de forma participativa en los centros educativos son instrumentos fundamentales para conseguir una educación de mayor calidad. Más concretamente, este autor señala algunas ventajas de llevar a cabo procesos de planificación conjunta (Antúnez, 1997):

a) La puesta en común, el diálogo entre colegas para explicar el proyecto proporcionan coherencia y sentido de globalidad a las actuaciones que se llevan a cabo, dotándolas de mayor significado y relevancia.
b) Conocer y utilizar de forma más fructífera los recursos con los que cuenta el centro, tanto personales como materiales y funcionales.
c) Nos ayudan a mantener una actitud de aprendizaje constante, puesto que permiten analizar problemas «sobre el terreno», buscar información y soluciones aprendiendo de los compañeros y compañeras.
d) Favorecen la continuidad y el relevo de las personas, puesto que las directrices que se consensúan en los diferentes proyectos pretenden ser un marco de actuación que guíe las prácticas docentes más allá de criterios particulares.
e) La participación activa en los procesos de planificación ayuda a modificar el tradicional individualismo del profesorado, contribuyendo a la creación de formas de trabajo basadas en la colaboración y la participación.
f) Suponen un mejor conocimiento de las necesidades del alumnado, permitiendo

ofrecer una respuesta más ajustada.

g) Reducen la incertidumbre de la acción educativa en solitario, generando mayor satisfacción en el desempeño de nuestra labor docente.

En los puntos señalados anteriormente se identifica un requisito de primer orden en los procesos de planificación organizativa: la importancia del equipo educativo.

5.3. LA PLANIFICACIÓN DE LOS CENTROS EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

La planificación en el ámbito escolar es la respuesta y la concreción del principio de autonomía pedagógica y organizativa que se define en el marco normativo que rige el funcionamiento de los centros educativos en el Estado español. Con ella se pretende dar respuesta a la singularidad de cada contexto y promover la participación de la comunidad en la elaboración de los documentos de planificación y gestión.

En relación con la autonomía de los centros, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) señala en el artículo 120 —apartado 1— que dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente. Por su parte, la LOMCE (2013) añade las siguientes consideraciones en relación con la autonomía de los centros:

> Artículo 120.
>
> Apartado 3. Las administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos.
>
> Apartado 4. Las administraciones educativas publicarán los resultados obtenidos por los centros docentes, considerados en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radiquen, de acuerdo con lo indicado en los artículos 140 y siguientes de esta Ley Orgánica y en los términos que el Gobierno establezca reglamentariamente.
>
> Las administraciones educativas podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos que no alcancen los niveles adecuados.

Una de las aportaciones más novedosas (y, por otra parte, controvertida) de la LOMCE es la posibilidad de poner en marcha «proyectos de calidad» a través de los cuales los centros pueden conseguir cierta especialización curricular. Para llevar a cabo esta iniciativa se incrementan las competencias que deben ser asumidas por la dirección del centro, dándole la posibilidad de seleccionar profesorado acorde con las directrices de estas propuestas de calidad:

> Artículo 122 *bis*. Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes.

1. Se promoverán acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, según establezcan el Gobierno y las administraciones educativas.

Dichas acciones comprenderán medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, así como acciones de calidad educativa, que tendrán por objeto el fomento y la promoción de la calidad en los centros.

2. Las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, que podrá tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo, y habrán de contener la totalidad de las herramientas necesarias para la realización de un proyecto educativo de calidad. A tal fin, los centros docentes deberán presentar una planificación estratégica que deberá incluir los objetivos perseguidos, los resultados a obtener, la gestión a desarrollar con las correspondientes medidas para lograr los resultados esperados, así como el marco temporal y la programación de actividades.

La realización de las acciones de calidad educativa estará sometida a rendición de cuentas por el centro docente.

3. El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas.

Los resultados de las acciones se medirán, sobre todo, por las mejoras obtenidas por cada centro en relación con su situación de partida.

Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros docentes la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros.

4. Para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar, durante el período de realización de estas acciones, los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. Las decisiones del director deberán fundamentarse en los principios de mérito y capacidad y deberán ser autorizadas por la administración educativa correspondiente, que se encargará de que se cumpla la normativa aplicable en materia de recursos humanos. La gestión de los recursos humanos será objeto de evaluación específica en la rendición de cuentas. El director dispondrá de las siguientes facultades:

a) Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario docente, así como para la ocupación de puestos en interinidad.

b) Rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación a puestos en interinidad de personal docente procedente de las listas centralizadas. Esta

decisión deberá ser refrendada por la administración educativa correspondiente.

c) Cuando el puesto se encuentre vacante, sin estar cubierto de manera definitiva por funcionario de carrera docente, y exista financiación adecuada y suficiente, proponer, de forma motivada, la prórroga en la comisión de servicios del funcionario de carrera docente que hubiera venido ocupando el puesto de forma provisional o, en su caso, el nombramiento de nuevo en el mismo puesto del funcionario interino docente que lo venía desempeñando, cuando, en ambos supuestos, habiendo trabajado en los proyectos de calidad, sean necesarios para la continuidad de los mismos. En todo caso, en la propuesta deberá quedar debidamente justificada la evaluación positiva del funcionario en el desarrollo de su actividad dentro del correspondiente proyecto de calidad, así como la procedencia e importancia de su continuidad en el puesto que venía desarrollando dentro del proyecto para asegurar la calidad y la consecución de objetivos.

Las administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los directores de la necesaria autonomía de gestión para impulsar y desarrollar las acciones de calidad educativa.

Finalmente, la LEA (Ley de Educación de Andalucía, 2007), en los artículos 125-129, recoge la autonomía de los centros haciendo referencia explícita a la posibilidad de establecer modelos de funcionamiento propios y específicos de cada centro:

— Dichos modelos de funcionamiento propios podrán contemplar planes de trabajo, formas de organización, agrupamientos del alumnado, ampliación del horario escolar o proyectos de innovación e investigación, de acuerdo con lo que establezca al respecto la consejería competente en materia de educación (artículo 125, apartado 2).
— Los centros docentes sostenidos con fondos públicos concretarán sus modelos de funcionamiento propios mediante los correspondientes proyectos educativos, sus reglamentos de organización y funcionamiento y, en su caso, proyectos de gestión (artículo 125, apartado 3).

El Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial, concreta las posibilidades de acción de los centros para ejercer el principio de autonomía organizativa.

5.3.1. ¿Qué documentos de planificación tiene que elaborar un centro escolar?

En la LOE y la LOMCE quedan delimitados los documentos que el centro debe elaborar para dar respuesta a los principios de autonomía pedagógica, organizativa,

de gestión y participación de los centros escolares (Navarro, 2008; Escamilla y Lagares, 2006):

— Proyecto educativo.
— Proyecto de gestión.
— Normas de organización y funcionamiento.
— Programación general anual.

Estas indicaciones generales se concretan en cada comunidad autónoma en su normativa educativa. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) define el **plan de centro** como el principal instrumento de planificación que ayuda a concretar un modelo de funcionamiento propio dando respuesta, así, al principio de autonomía de los centros educativos.

El plan de centro tiene carácter plurianual, obligará a todo el personal del centro y vinculará a la comunidad educativa del mismo. Se podrá actualizar y modificar, en su caso, tras los procesos de autoevaluación o a propuesta del director o directora, en función de su proyecto de dirección. El plan de centro será público y su conocimiento será facilitado por la comunidad educativa y la ciudadanía en general. Este plan de centro está constituido por:

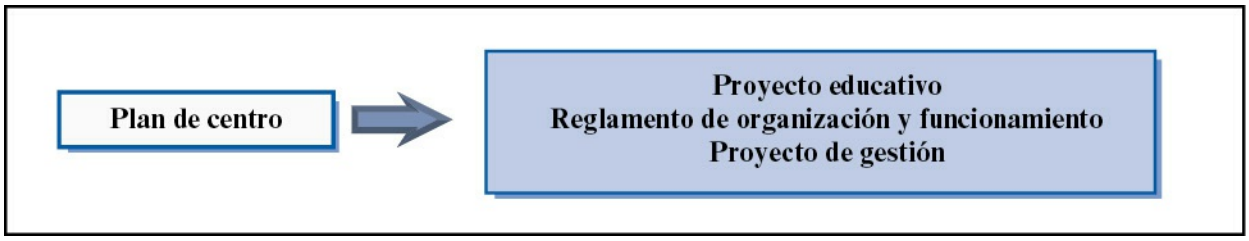

Figura 5.1.—Elementos del plan de centro.

Proyecto educativo. Es el espacio idóneo para expresar el tipo de educación que quiere desarrollar el centro, los objetivos que se propone alcanzar, partiendo de su realidad y tomando como referencia el marco legal estatal y autonómico. Se trata de un documento que recoge las señas de identidad del centro educativo, definiendo sus líneas de actuación, prioridades y posibilidades. Hay que considerar, asimismo, los aspectos culturales que hacen del centro un elemento dinamizador de la zona donde está ubicado (artículo 21.1 del Decreto 328/2010), asegurando así una propuesta abierta al entorno. Está compuesto por los siguientes elementos:

a) Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo. Se establecen teniendo en cuenta las necesidades que se han detectado en los procesos de autoevaluación realizados en el centro.
b) Líneas generales de actuación pedagógica. Se basarán en los principios de igualdad, libertad, dignidad, participación y aquellos otros valores que sustenten un modelo de convivencia democrática. También se tendrán en

cuenta los principios metodológicos de cada etapa, las características del alumnado y el entorno social y cultural del centro.

c) Coordinación y concreción de los contenidos curriculares, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. Consiste en la organización del currículo estatal y autonómico que realiza el centro, estableciendo su propuesta en el desarrollo de los distintos elementos curriculares.

d) Criterios pedagógicos para determinar el horario de dedicación de las personas responsables de los órganos de coordinación docente según el número de horas establecidas por la Administración. Se trata de establecer las horas destinadas a la coordinación de los equipos de ciclo y del equipo de orientación, que se determinarán en función del número de unidades que tenga el centro y las horas asignadas por la administración educativa.

e) Procedimientos y criterios de evaluación y promoción del alumnado que ayuden al profesorado a valorar el grado de consecución de los objetivos generales y competencias de cada etapa. El proyecto educativo debe especificar procedimientos y criterios de evaluación comunes que proporcionen al profesorado referencias para la valoración del desarrollo de las competencias clave y faciliten la toma de decisión más adecuada en cada momento del proceso evaluador.

f) Forma de atención a la diversidad del alumnado y la organización de actividades de refuerzo y recuperación. En este documento o elemento del proyecto educativo se deja constancia de cómo se van a desarrollar en el centro las distintas medidas de atención a la diversidad, ya sean de carácter general, programas de refuerzo o de adaptación curricular. Todas estas cuestiones pueden aglutinarse en un plan de atención a la diversidad en el que se recojan de forma detallada todas estas propuestas.

g) Plan de orientación y acción tutorial. Según Álvarez y Bisquerra (2012), la orientación educativa se concibe como un proceso de ayuda y acompañamiento a todo el alumnado, profesorado y familias, en todos los aspectos del desarrollo (personal, académico, social, emocional, moral, etc.). El plan de orientación y acción tutorial recoge todas las actuaciones que desarrollan este proceso, concretando los aspectos que necesita su puesta en marcha en el centro: finalidades que se desea alcanzar, ámbitos de la tutoría y orientación a desarrollar, agentes implicados, etc.

h) Procedimiento para suscribir compromisos educativos y de convivencia. Se establecerán las formas en que pueden tomarse dichas medidas, en los casos que estén indicados.

i) Plan de convivencia, a desarrollar para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar. Incluirá, asimismo, las normas de convivencia, tanto generales del centro como particulares de aula, y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones que, en su caso, se aplicarán. El punto de partida de este plan

ha de ser un diagnóstico del estado de la convivencia en el centro educativo sobre el cual se establecerán los objetivos a alcanzar con la puesta en marcha de las medidas que se determinen.

j) Plan de formación del profesorado. En este documento se articulan las necesidades formativas del profesorado del centro y las actuaciones que se van a desarrollar para atenderlas. Debe partir, por tanto, de un análisis y reflexión previos sobre la práctica docente, detectando las mejoras que se necesitan para alcanzar los objetivos previstos. Son propuestas de formación para ser realizadas en el centro, como equipo de trabajo, al margen de las que cada profesor o profesora realice por propia iniciativa.

k) Criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar, así como los objetivos y programas de intervención en tiempo extraescolar. En este apartado se especifican los horarios en los que el centro permanecerá abierto a disposición de la comunidad educativa, tanto en horario lectivo como extralectivo.

l) Los procedimientos de evaluación interna. Deben ser consideradas algunas de las siguientes cuestiones: ámbitos que van a ser objeto de autoevaluación (procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, clima de convivencia del centro...), personas u órganos que deben intervenir en la evaluación de los aspectos que se hayan determinado: órganos de coordinación docente o de gobierno, equipo directivo, participantes de otros colectivos de la comunidad..., temporalización de las acciones o realización de la memoria de autoevaluación.

m) Criterios para establecer los agrupamientos del alumnado y la asignación de tutorías. Los criterios deben ser coherentes con la línea educativa del centro e ir orientados a la consecución del éxito educativo. Para el agrupamiento del alumnado debe valorarse la heterogeneidad como principio rector, evitando grupos homogéneos por distintas causas (sexo, necesidades educativas, rendimiento escolar) e incorporando, en cualquier caso, la inclusión educativa como eje o principio básico a la hora de formar grupos. En la distribución de tutorías, el centro ha de determinar cuáles son los criterios pedagógicos para la asignación del profesorado a las distintas aulas.

n) Criterios para elaborar las programaciones didácticas de cada una de las áreas de Educación Primaria y las propuestas pedagógicas de Educación Infantil. En este apartado se concretan las directrices para desarrollar el currículo de cada una de las áreas, ciclos y niveles, ofreciendo un modelo de planificación coherente para todo el centro como instrumento imprescindible para una enseñanza de calidad.

o) Planes estratégicos que, en su caso, se desarrollen en el centro, como pueden ser el plan de apertura de centro o el plan de centros docentes bilingües. Se concretarán la responsabilidad y el horario del profesorado implicado en ellos.

p) Cualesquiera otros que le sean atribuidos por la administración educativa.

Reglamento de organización y funcionamiento. Recoge las normas

organizativas y funcionales que faciliten la consecución del clima adecuado para alcanzar los objetivos definidos en el proyecto educativo. Este documento incluirá los siguientes apartados:

a) Cauces de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria. Hay que señalar cuáles son los procedimientos y estructuras organizativas del centro que hacen efectivo el principio de participación. Para ello es importante, como paso previo, describir la estructura organizativa de la escuela —equipo directivo, órganos colegiados de gobierno, órganos de coordinación docente, etc.

b) Criterios y procedimientos que garanticen el rigor y la transparencia en la toma de decisiones por los distintos órganos de gobierno y de coordinación docente, especialmente en los procesos relacionados con la escolarización y la evaluación del alumnado. Es importante que la comunidad educativa esté informada de los criterios que se aplican en decisiones de relevancia como pueden ser los referidos a la escolarización y la evaluación: alumnado y familias deben conocer que han de recibir información sobre los criterios de evaluación de las distintas áreas y los criterios de promoción. Asimismo, el centro debe establecer los procedimientos necesarios para que las familias (o tutores legales) puedan ser oídas en las decisiones que afecten a la promoción de sus hijos e hijas.

c) Normas generales de funcionamiento del centro:

1. Acceso y salida del alumnado en horario lectivo (horarios de entrada y salida, cierre de puertas exteriores, acceso al centro durante el horario lectivo en horario diferente del de entrada, procedimiento que se seguirá para el alumnado que llega tarde al centro o para aquel que tenga que salir del centro por motivos justificados en horario lectivo, etc.).
2. Permanencia del alumnado en determinadas zonas o espacios del centro (cambios de clase, permanencia en pasillos u otros espacios del centro en horas de clase, uso de los aseos, normas para el buen uso de los espacios comunes del centro, normas específicas para el período de recreo, etc.).
3. Funcionamiento en el aula (apertura y cierre, normas propias de aulas específicas, procedimiento a seguir por el alumnado en caso de ausencia de su profesor o profesora, etc.).
4. Normas para el funcionamiento de los servicios (comedor, transporte, actividades extraescolares) y normas para el acceso de las familias al centro.

d) La organización de espacios, instalaciones y recursos materiales del centro, con especial referencia al uso de la biblioteca escolar, así como las normas para su uso correcto. La utilización de los espacios puede ocasionar algunos conflictos de intereses que pueden evitarse si se organiza un uso del espacio racional, coherente y en lógica relación con las finalidades educativas señaladas en el

proyecto educativo. Estas finalidades deben ser las que orienten las prioridades en el uso y el acceso a los espacios de los distintos sectores de la comunidad educativa.

e) La organización de la vigilancia, en su caso, de los tiempos de recreo y de los períodos de entrada y salida de clase. En este apartado se establecen las normas de organización de la entrada y salida del centro, con especial atención al alumnado menor de edad: hora de apertura del centro, espacios de espera hasta la entrada en la clase, responsables de la atención del alumnado en cada período, procedimiento para casos en que las familias no acudan a recoger al alumnado menor de edad, autorizaciones para salida del centro por alumnado dentro del horario lectivo.

f) Forma de colaboración de tutores y tutoras en la gestión del programa de gratuidad de libros de texto, formalizando aquellos procedimientos que lleven a un uso adecuado de los materiales didácticos y que promuevan valores de solidaridad y compañerismo entre el alumnado.

g) Plan de autoprotección del centro. Incluye todas aquellas actuaciones que el centro contempla para la prevención de riesgos de las personas que están en él, así como también las formas y procedimientos para intervenir en situaciones de emergencia.

h) Procedimiento para designar a los miembros del equipo de evaluación. Para llevar a cabo los procesos de autoevaluación, el centro tiene que constituir un equipo de evaluación, que estará formado, al menos, por el equipo directivo y un representante de cada uno de los sectores de la comunidad educativa elegidos por el consejo escolar de entre sus miembros.

i) Normas sobre la utilización en el centro de teléfonos móviles y otros aparatos electrónicos, así como el procedimiento para garantizar el acceso seguro a Internet del alumnado.

j) Posibilidad de establecer un uniforme para el alumnado. En el supuesto de que el centro decidiera el uso de un uniforme, este, además de la identificación del centro, llevará en la parte superior izquierda la marca genérica de la Junta de Andalucía asociada a la consejería competente en materia de educación. En el caso de que se decidiese el uso de un uniforme, habrá de tenerse en cuenta que este tendrá carácter voluntario para el alumnado y sus familias.

k) Cualesquiera otros que le sean atribuidos por la administración educativa.

El **proyecto de gestión** recogerá la ordenación y utilización de los recursos del centro, tanto materiales como humanos. Para la elaboración de este proyecto es preciso partir de un diagnóstico previo de los recursos de que dispone el centro e identificar aquellos que serán necesarios para desarrollar el proyecto educativo propuesto. El proyecto de gestión contemplará, al menos, los siguientes aspectos:

a) Criterios para la elaboración del presupuesto anual del centro y para la distribución de los ingresos entre las distintas partidas de gasto.

b) Criterios para la gestión de las sustituciones de las ausencias del profesorado,

tanto en situaciones previstas como imprevistas, de tal forma que estas circunstancias no repercutan en la atención del alumnado.

c) Medidas para la conservación y renovación de las instalaciones y del equipamiento escolar.

d) Criterios para la obtención de ingresos derivados de la prestación de servicios distintos de los gravados por tasas, así como otros fondos procedentes de entes públicos, privados o particulares, sin perjuicio de que reciba de la Administración los recursos económicos para el cumplimiento de sus objetivos (por ejemplo, convenios con entidades en el uso de instalaciones).

e) Procedimientos para la elaboración del inventario anual general del centro, para que los recursos de los que disponga estén actualizados y se conozcan las necesidades concretas.

f) Criterios para la gestión sostenible del centro y de los residuos que genere, que, en todo caso, será eficiente y compatible con la conservación del medio ambiente.

g) Cualesquiera otros aspectos relativos a gestión económica no contemplados en la normativa vigente, a la que, en todo caso, deberá supeditarse.

La aprobación del proyecto de presupuesto de los centros para cada curso escolar, así como la justificación de su cuenta de gestión, son competencias de la dirección del centro (LOMCE, 2013).

Memoria anual o memoria de autoevaluación. Es el documento en el que los centros hacen explícita la autoevaluación de su funcionamiento. Más concretamente, han de hacer referencia al desarrollo de los programas previstos, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los resultados de su alumnado, así como de las medidas y actuaciones dirigidas a la prevención de dificultades de aprendizaje. Esta autoevaluación incluirá las correspondientes propuestas de mejora.

5.4. ELABORAR EL PLAN DE CENTRO, UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

La revisión de los elementos y aspectos que han de estar presentes en los documentos de planificación del centro nos sitúa ante la realización de una tarea que precisa una revisión y un análisis pormenorizado del entramado organizativo de un centro educativo y el contexto en el que se encuentra. Es una labor que necesita la implicación y participación de toda la comunidad educativa, incorporando las voces de los distintos protagonistas de la actividad de la escuela, cada uno en su nivel de responsabilidad personal y profesional. Para ello, como aclara Santos Guerra (2010), son necesarias ciertas condiciones organizativas que faciliten la colaboración y el diálogo que requieren este tipo de procesos, tales como tiempos y espacios para la planificación, recursos o autonomía institucional suficiente para establecer un modelo propio. En palabras de Antúnez (2014), «sin márgenes de autonomía suficientes y

recursos razonables, los proyectos son poco factibles o se convierten en un mero ejercicio formal y burocrático» (p. 195).

Por otra parte, no existe una única forma para llevar a cabo la elaboración de los documentos del plan de centro. Antúnez (2008) identifica algunos itinerarios en la realización del proyecto educativo:

— Desde un planteamiento deductivo, partiendo de los aspectos más generales (señas de identidad del centro, objetivos a conseguir, línea pedagógica) de los que se derivarían las decisiones didácticas y organizativas en sus diferentes niveles de concreción.
— Considerando un planteamiento inductivo, en el que el proceso comienza a partir de la toma de decisiones y acuerdos conseguidos en aspectos concretos del funcionamiento de centro (determinadas metodologías, criterios para el uso del espacio) a partir de los cuales pueden inferirse planteamientos generales, referidos al funcionamiento global del centro o a su modelo educativo, según el caso.

La elección de un camino u otro dependerá de cada contexto en particular, del tamaño del centro, del equipo con el que cuenta o de las formas de trabajo de su cultura organizativa. Aun así, podemos diferenciar algunas fases en la elaboración del proyecto (Antúnez, 2008; Muñoz, 2000):

— Fase de sensibilización, en la que el equipo directivo, principalmente, se encarga de difundir entre la comunidad educativa la importancia del proyecto en la vida del centro y la necesidad de implicación de todos los colectivos.
— Fase de planificación: se delimitan espacios y tiempos, así como personas o estructuras organizativas que se responsabilizan de distintos aspectos.
— Fase de elaboración, en la que se lleva a cabo la redacción del proyecto en función de la planificación previa.
— Por último, el proyecto se presenta a la comunidad educativa para su conocimiento y aprobación. Según la LOMCE (2013), el consejo escolar debe conocer el proyecto y evaluarlo y el equipo directivo se encarga de su aprobación, junto con el claustro, que tiene entre sus competencias la aprobación de los aspectos educativos del plan de centro.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Grado, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial, señala en su artículo 20.2 la responsabilidad del equipo directivo en la elaboración del plan de centro:

> El plan de centro será elaborado por el equipo directivo y aprobado por el consejo escolar, sin perjuicio de las competencias atribuidas al claustro de

profesorado en el apartado siguiente. En su elaboración el equipo directivo requerirá la colaboración e implicación del equipo técnico de coordinación pedagógica y de otros órganos de coordinación docente.

De igual forma, se señala la posibilidad de participación de otros sectores de la comunidad educativa:

> En la elaboración del proyecto educativo podrán realizar sugerencias y aportaciones el profesorado, el personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria y las asociaciones de padres y madres del alumnado (artículo 21.4).
>
> En la elaboración del reglamento de organización y funcionamiento podrán realizar sugerencias y aportaciones el profesorado, el personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria y las asociaciones de padres y madres del alumnado (artículo 24.3).

La implicación de los órganos de gobierno y de coordinación docente en el diseño y la elaboración del plan de centro queda recogida en la tabla 5.1.

TABLA 5.1
Estructura y funciones en la elaboración del plan de centro

Estructura organizativa	Funciones
Equipo directivo	Elabora el plan de centro. Es responsable de la coordinación de los documentos y de su aprobación.
Claustro de profesorado	Formula propuestas al equipo directivo para la elaboración del proyecto educativo, reglamento de organización y funcionamiento y proyecto de gestión. Aprueba los aspectos educativos del proyecto educativo.
Equipo técnico de coordinación pedagógica	Asesora al equipo directivo en la elaboración del proyecto educativo, reglamento de organización y funcionamiento y proyecto de gestión.
Equipos de ciclo	Colaboran con el equipo directivo en la elaboración de los aspectos docentes del proyecto educativo.
Asociaciones de padres y madres, personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria	Realizan aportaciones en la elaboración del proyecto educativo y del reglamento de organización y funcionamiento.

Pero ¿cómo se desarrolla el proceso de elaboración de estos documentos de planificación institucional? ¿En qué medida están siendo un instrumento al servicio de la autonomía del centro? Para Ramos (2000), la elaboración de proyectos educativos produce un sentimiento contradictorio en el profesorado. Por una parte, se

concibe y valora como una posibilidad de decidir sobre el propio trabajo y, por otra, se han de asumir la responsabilidad y la complejidad de las decisiones que se han de tomar. La reflexión más importante que realiza Ramos, en esta línea, se centra en señalar que la verdadera novedad consiste en que esas decisiones se deberán llevar a cabo de manera *colectiva, razonada* o fundamentada y *pública*. Ciertamente, estas características son las que confieren complejidad y dificultad al proceso de planificación y elaboración de documentos de centro.

PROPUESTAS PRÁCTICAS

Actividad 1

Indica a qué documento del plan de centro pertenecen los siguientes enunciados, haciendo referencia al apartado o documento específico en el que se podrían incluir. Si crees que puede pertenecer a más de uno, justifica tu respuesta:

a) Facilitar la prevención, detección, tratamiento, seguimiento y resolución de los conflictos que pudieran plantearse en el centro y aprender a utilizarlos como fuente de experiencia de aprendizaje.
b) Tanto en Educación Infantil como en Primaria, el recreo será de 11:30 a 12:00 h, se realizará en el patio de ambos edificios y estará vigilado en cada momento por el profesorado.
c) La evaluación tendrá un carácter formativo y orientador del proceso educativo y proporcionará una información constante que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.
d) La interrelación del centro educativo con el entorno social, económico, cultural, administrativo y educativo se hace imprescindible, puesto que un centro educativo no puede vivir aislado y ajeno a la realidad concreta donde se encuentra ubicado.
e) El equipo directivo contará con un estudio de la evolución del gasto en los últimos cursos, durante la primera quincena de octubre, para ajustar las previsiones a las necesidades del centro con criterios realistas.
f) En todo caso, y como es preceptivo, los tutores y tutoras mantendrán una reunión con las familias de todos los alumnos y alumnas del grupo antes de finalizar noviembre con el fin de informar de la dinámica del curso, la programación y evaluación de las distintas materias, los criterios de promoción, las normas del centro y del aula y cualquier otra circunstancia que pudiera afectar al devenir del curso que se inicia.
g) El suministro de papel y el mantenimiento se hace a cargo del centro. La secretaría controla, a través de anotaciones periódicas, la cantidad de copias realizadas.

Actividad 2

Estudio de caso: «Conoce nuestro centro».

El colegio público «La Vega» está situado en un pueblo de una provincia andaluza.

El alumnado proviene, en su mayoría, de un ambiente socioeconómico medio-bajo, aunque de forma minoritaria también se encuentran familias con un nivel adquisitivo medio-alto.

El centro consta de doce unidades de Primaria y seis de Infantil. El edificio no es de construcción reciente, aunque hace dos años se llevaron a cabo obras que paliaron en gran medida los desperfectos que se habían producido con el paso del tiempo.

Las relaciones entre el profesorado son un tanto superficiales, por lo que no suele haber roces. El equipo directivo actual ha sido designado por la Administración, al no haber candidatos dispuestos a ocupar los cargos. Por ello, se limita a «cumplir» sus funciones en el más estricto sentido del término. Este año se han incorporado dos profesores y una profesora con destino definitivo.

En líneas generales, los padres y madres están poco implicados en el proceso educativo de sus hijos, aunque existe una AMPA, que centra sus tareas fundamentalmente en la organización de algunas actividades extraescolares.

En los dos últimos cursos ha habido un descenso de matrícula. El claustro no ha podido identificar las variables que han dado origen a este descenso, pero hay signos de preocupación entre el equipo docente. Se comenta —entre pasillos— que «si la cosa sigue así», podría llegar el momento en que la Administración se plantee el cierre del centro.

A raíz de estos comentarios, y pensando en el próximo período de escolarización y matrícula, en la última sesión de claustro se debatió el tema dentro del orden del día. Los docentes recién incorporados hicieron una propuesta que consiguió ilusionar a la mayoría del profesorado. Se trata de poner en valor el centro. Para ello, se ha pensado en un trabajo conjunto con el alumnado en prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación,

basado en:

— La elaboración de un FOLLETO INFORMATIVO dirigido a toda la comunidad educativa.
— La celebración de una JORNADA DE PUERTAS ABIERTAS.

¿Qué tenemos que hacer?

1. Elaboración de un folleto informativo en el que se incluyan, por ejemplo:

   a) Líneas de actuación pedagógica.
   b) Proyectos en los que participa el centro.
   c) Normas de convivencia.
   d) Actividades complementarias y extraescolares.
   e) Participación de las familias.
   f) Servicios que ofrece el centro.
   g) Horarios.
   h) Instalaciones.
   i) Etcétera.

2. Jornada de puertas abiertas: para dar a conocer este folleto se va a organizar un día de convivencia con la comunidad educativa. Elaboración del programa de actividades a desarrollar.

Actividad 3

Estudio de caso: «Preparar la transición entre etapas».

Se trata de un colegio público de Educación Infantil y Educación Primaria que se encuentra situado en un pueblo de una provincia andaluza, con una población de aproximadamente 15.000 habitantes y bien comunicado. Su economía está basada, principalmente, en la agricultura y la ganadería.

En la etapa de Educación Primaria, el centro cuenta con tres líneas (A, B y C).

La plantilla de profesorado tiene una media de edad de 45 años y está muy implicada, en líneas generales, en su labor educativa. El equipo directivo, formado por el director, la jefa de estudios y la secretaría, lleva ocho años en el cargo. Son muy estrictos en el cumplimiento de la normativa y requerimientos de la Administración, haciendo de la legislación su principal argumento para el funcionamiento del centro. El equipo docente tiene la sensación de que trabaja «de cara a la galería», dando más importancia a los documentos que a la situación real, por lo que existe cierta tensión. No obstante, hay un buen ambiente de trabajo y colaboración entre docentes.

El rendimiento académico del alumnado es bueno, con unas estadísticas por encima de la media de la zona. Sin embargo, cuando cursan Educación Secundaria Obligatoria, los resultados descienden notablemente.

Las familias, en líneas generales, están implicadas en la vida del centro.

A lo largo del último curso académico se están produciendo algunos problemas en los cursos de 6.o de Primaria. Un grupo de alumnado presenta conductas disruptivas en las clases, especialmente en la del profesorado especialista. Ante su inminente salida del centro, el equipo docente está preocupado por el tema, si tenemos en cuenta además que al llegar a la ESO hay un alto porcentaje de fracaso escolar. Justamente en los últimos días ha llegado al centro una circular de la inspección educativa en la que se invita a reflexionar sobre el fracaso escolar en el alumnado cuando comienza la Educación Secundaria. Para ello, el inspector solicita al profesorado de 6.o de Primaria una revisión del programa de tránsito al instituto de Educación Secundaria con el fin de paliar este problema.

Hay algunos docentes que encuentran inútil esta reunión ya que el instituto no suele tener en cuenta las propuestas del colegio.

Cuestiones sobre el caso

1. Desde tu punto de vista, ¿cuáles son los problemas?
2. ¿Quién recibe la circular de la inspección?
3. ¿Qué órganos de gobierno y de coordinación docente deberían implicarse en el problema?
4. Busca información acerca del programa de tránsito al instituto de Educación Secundaria: ¿qué es?, ¿qué contenido incluye?, ¿quiénes participan en su elaboración y desarrollo?
5. ¿Qué medidas se pueden adoptar para mejorar la situación?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (1993). Planteamientos institucionales del centro educativo. En J. Gairín y S. Antúnez (coords.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 381-420). Barcelona: PPU.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.

Antúnez, S. (1995). Revisita al contenido y elaboración del proyecto educativo de centro. *Aula de Innovación Educativa, 38,* 5-10.

Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.

Antúnez, S. (2008). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.

Antúnez, S. (2014). Documentos de planificación institucional. En I. Cantón y M. Pino (coords.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 169-198). Madrid: Alianza Editorial.

Blázquez, F. (1993). Los proyectos pedagógicos en el centro educativo como diseño de la actividad del ecosistema. En M. Lorenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 403-428). Alcoy: Marfil.

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial (*BOJA* 139, de 16 de julio de 2010).

Escamilla, A. y Lagares, A. R. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona: Graó.

Fantova, F. (2005). *Manual para la gestión de la intervención social.* Madrid: CCS.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (*BOE* 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) (*BOJA* 252, de 26 de diciembre de 2007).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (*BOE* 295, de 10 de diciembre de 2013).

Moreno, E. (2013). La planificación educativa: planteamientos teóricos y orientaciones prácticas. En M. J. Carrasco et al. (coords.), *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas* (pp. 85-110). Madrid: Pirámide.

Muñoz, D. (2000). La elaboración del proyecto educativo de centro. En VV.AA., *El proyecto educativo de la institución escolar* (pp. 93-102).Barcelona: Graó.

Navarro, M. J. (2008). Procesos de planificación y gestión de los centros docentes: proyectos educativos para la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 47*. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/2465Montanov2.pdf.

Ramos, X. (2000). El PEC ¿es la meta o el camino? Estrategias y problemas en su elaboración. En VV.AA., *El proyecto educativo de la institución escolar* (pp. 103-115). Barcelona: Graó.

Reyes, M. (2013). *Dirección y gestión de organizaciones socioeducativas*. Sevilla: Fénix Editora.

Santos Guerra, M. A. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 294-309). Madrid: Morata.

6

La diversidad: reto y oportunidad para el desarrollo organizativo de los centros escolares

6.1. Introducción.
6.2. Precisiones conceptuales en torno al término «diversidad».
6.3. ¿Qué define a una escuela atenta a la diversidad?
6.4. La escuela inclusiva como meta.
    6.4.1. Claves para transformar las escuelas en entornos inclusivos.
6.5. Respuestas educativas a la diversidad en los centros escolares.
Propuestas prácticas.
Referencias bibliográficas.

6.1. INTRODUCCIÓN

La diversidad es la característica que mejor define la realidad de los centros escolares en el siglo XXI. La atención a la diversidad se muestra, en la actualidad, como un eje o principio básico en el funcionamiento de las escuelas y del sistema educativo. La evolución en política educativa y las diferentes reformas legislativas emprendidas en nuestro país suponen una opción clara en favor de una escuela inclusiva, lo que conlleva ofrecer respuestas coherentes a las necesidades del alumnado por parte de la comunidad educativa.

Los estudios e investigaciones sobre diversidad han centrado, tradicionalmente, su interés en el alumnado, desde un enfoque pedagógico y curricular. Sin embargo, en este capítulo pretendemos presentar una visión más amplia del concepto considerando la vertiente organizativa y su influencia en la gestión de la diversidad. La organización del centro comprende una serie de elementos y condiciones que pueden facilitar o dificultar la atención a la diversidad. En cualquier caso, la respuesta a una realidad heterogénea implica cambios organizativos en los centros.

Nuestro propósito es reflexionar sobre la importancia del marco organizativo en la atención a la diversidad, considerando aquellos factores que favorecen una escuela inclusiva.

6.2. PRECISIONES CONCEPTUALES EN TORNO AL TÉRMINO «DIVERSIDAD»

Como afirma Casanova (2003), formamos parte de una «sociedad de “diferentes” que obliga a vivir en el respeto a esa diferencia, buscando en ella (en su conocimiento y en su intercambio) motivos y causas de enriquecimiento para todos» (p. 122). La autora entiende que este enfoque implica un cambio de paradigma cuya norma es la diversidad. En este sentido, nuestro objetivo es aprender a respetar las diferencias, no quedándonos en los aspectos meramente formales sino reconociendo los motivos que nos ayudan a comprender que dichas diferencias implican el enriquecimiento de la comunidad.

«La diversidad (y sus valoraciones) afecta a toda la sociedad, a todos los grupos sociales, a todos los sectores profesionales y a las propias instituciones» (Sales, 2004, p. 141). Es un proceso, en definitiva, que nos compromete a todas las personas. Implica, por tanto, una mayor participación que se verá reflejada, entre otros escenarios, en los centros educativos.

En el ámbito de la educación, el concepto de diversidad ha experimentado una evolución profunda; desde un primer enfoque con una connotación claramente negativa —la diversidad como déficit y problema que deriva en respuestas segregadoras— hasta un enfoque más actual que lo valora como una oportunidad de enriquecimiento individual y colectivo —modelo de educación inclusiva intercultural — (Moliner y Moliner, 2010).

En los centros escolares, la diversidad «es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a los alumnos y alumnas, al profesorado y al propio centro como institución» (Puigdellívol, 1998, p. 14). Por ello, resulta necesario comprender este concepto desde una concepción más amplia y su incidencia en relación con los distintos sectores mencionados:

a) *La diversidad entre el alumnado*. El alumnado representa el sector de la realidad escolar que evidencia la diversidad con mayor claridad. Casanova (2003) distingue tres ámbitos o fuentes de diversidad:

1. Características generales (estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas, etc.).
2. Diferencia de capacidades (altas capacidades, discapacidad motora, psíquica, sensorial, personalidad, etcétera).
3. Diferencias sociales (entornos sociales desfavorecidos, pertenencia a minorías étnicas o culturales, desconocimiento de la lengua mayoritaria, etc.).

La diversidad del alumnado se prevé como un valor y un reconocimiento de la diferencia superando enfoques más tradicionales vinculados con la clasificación y el etiquetaje:

El reconocimiento de la diversidad del alumnado implica, por un lado, respeto y tolerancia activa, es decir, un esfuerzo y un interés por comprender a cada persona como es, y, por otro, la ruptura con el deseo muy común en nuestras aulas de clasificar y someter al alumnado a una norma preestablecida (López Melero, 2004, p. 13).

b) *La diversidad entre el profesorado*, con frecuencia olvidada, debe entenderse como factor de gran relevancia en el ámbito educativo. Es difícil atender a la diversidad del alumnado cuando es el profesor o profesora quien no se siente acogido en el «marco del claustro y de la escuela» (Puigdellívol, 1998, p. 16). Del mismo modo, en ocasiones se ve forzado a adoptar un rol que no concuerda con sus valores, pensamientos, intereses o características personales para poder adaptarse a su contexto profesional. En este sentido, el ajuste entre la identidad del profesor, el contexto laboral y la cultura organizativa del centro es un proceso que sufre cambios a lo largo de la trayectoria personal y profesional (Huberman, 1990).

c) *La diversidad de la escuela como institución* implica la consideración de las particularidades de cada centro educativo, rompiendo con la tendencia a valorar las escuelas como espacios homogéneos y uniformes (Pérez Gómez, 2012, y Santos Guerra, 2011). Cada centro es una realidad única, posee una trayectoria e historia propias, se sitúa en un contexto específico y muestra unas determinadas características que van configurando su cultura y funcionamiento.

Teniendo en cuenta el análisis anterior, compartimos con Santos Guerra (2011) la siguiente reflexión: «¿Cómo es posible utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles?» (p. 2). Desde el ámbito institucional, y partiendo de la necesaria autonomía organizativa, pedagógica y de gestión de los centros educativos, es preciso disponer de determinados planteamientos, estrategias y soportes que den respuesta a la diversidad existente dentro y fuera de la escuela y así poder emprender actuaciones que generen entornos inclusivos (Sales, 2004).

6.3. ¿QUÉ DEFINE UNA ESCUELA ATENTA A LA DIVERSIDAD?

¿Qué repercusiones tienen para la escuela como organización los planteamientos expuestos anteriormente? ¿Cómo se articula la atención a la diversidad en la institución escolar? Los planteamientos institucionales deben aglutinar las propuestas y puntos de vista del centro con respecto a la atención de las diferencias:

> Cualquier actuación para afrontar la atención a la diversidad debería tener un abordaje institucional, una forma global de tratamiento, donde todo el centro esté implicado, donde toda la comunidad educativa reme en la misma dirección. Ninguna medida aislada puede dar un buen resultado a largo plazo; debe ser una suma coherente de premisas, actuaciones y estructuras que afronten la realidad de los centros de forma global. El desarrollar una atención a la diversidad adecuada en nuestros centros no puede ser algo puntual, sino el resultado de una labor diaria de toda la comunidad educativa y en todos los ámbitos del centro (Bernal y Cano, 2014, p. 326).

Una escuela atenta a la diversidad requiere un modelo organizativo abierto y gestionado a través de estructuras participativas y democráticas. Para Santos Guerra (2011), existen una serie de exigencias que deben acompañar a una organización sensible a la diversidad:

a) *Flexibilidad*. ¿Qué implica una organización escolar *flexible*? Atender a todo el alumnado significa superar modelos tradicionales, inercias y rutinas de funcionamiento muy arraigadas en el pensamiento de administradores, docentes y familias.
b) *Creatividad*. Relacionada con la flexibilidad, la creatividad, junto con la innovación, constituyen tres requisitos imprescindibles para incorporar nuevas fórmulas organizativas, nuevas maneras de entender la escuela y su diversidad.

c) *Permeabilidad*. La relación entre centros escolares y sociedad debe ser permeable, es decir, han de darse intercambios en ambos sentidos. El centro tiene que estar abierto a la comunidad, adecuándose a su realidad cambiante, siendo sensible a los distintos colectivos.

d) *Colegialidad*. Una organización sensible a la diversidad implica un trabajo coordinado del equipo docente. Como ya apuntamos en este tema, la realidad de los centros escolares es cada vez más compleja, por lo que su abordaje requiere la actuación conjunta de distintos profesionales. Los centros cuentan con distintas estructuras organizativas que hacen posible este trabajo compartido.

Los requisitos mencionados constituyen principios generales en los que sustentar una dinámica organizativa democrática, participativa y atenta a la diversidad. Se trata de situar la diversidad en sus distintos planos, en el centro de nuestros planteamientos educativos, contemplándola como una oportunidad para el crecimiento y el aprendizaje de toda la comunidad.

Una escuela sensible a la diversidad debe ser consciente de *factores de riesgo* (González, 2008) derivados del contexto organizativo que actúan como barrera para una adecuada atención a las necesidades de los distintos colectivos que forman parte de ella. En este sentido, resulta interesante tomar en consideración algunas medidas señaladas por Puigdellívol y Ríos (2008):

— Organizar el centro en función de las necesidades y características del alumnado y no a la inversa, disponiendo todos los recursos necesarios desde esta perspectiva.
— Fomentar la participación e implicación de las familias en los centros, partiendo de una comunicación desde un diálogo igualitario (Freire, 1997) en el que las familias sean conscientes del valor educativo de su implicación.
— Mantener altas expectativas para todo el alumnado, evitando etiquetas que hacen recaer en el «diferente» el origen de las situaciones problemáticas.
— Reflexionar sobre los agrupamientos del alumnado, considerando la heterogeneidad como un factor de enriquecimiento para todos.

6.4. LA ESCUELA INCLUSIVA COMO META

Los argumentos expuestos nos sitúan ante los parámetros propios de una educación inclusiva, entendida como «principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje para todos los niveles de la sociedad» (Unesco, 2008, p. 3).

A diferencia de modelos anteriores como los procesos de *integración escolar*, preocupados por garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad en centros ordinarios, la inclusión se orienta a **hacer efectivo el derecho a la**

educación de todas las personas considerando, especialmente, aquellas en situación de riesgo o vulnerabilidad (Blanco, 2008). Durante años, el sistema educativo ha garantizado la presencia y participación de alumnado con discapacidad a través de actuaciones de naturaleza técnica, de tal modo que ha sido este alumnado el que se ha visto obligado a adaptarse a una escuela «normalizada» y homogénea (Echeita, 2013). Por el contrario, desde un enfoque inclusivo, se parte de la premisa de que todos y cada uno de nosotros somos diferentes y que es el sistema el que debe transformarse para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Como afirman Muntaner, Roselló y De la Iglesia (2016): «La manera de entender y tratar la diversidad desde una perspectiva inclusiva exige cuestionar el orden vigente, puesto que cuando no ocurren transformaciones culturales, tampoco las prácticas cambian sustancialmente, sino que simplemente se adaptan» (p. 39).

¿Qué supone optar por un modelo de educación y escuela inclusivas? Ainscow, Booth y Dyson (2006) y Ainscow (2012) —referentes científicos en este campo— aportan tres ideas clave:

a) La inclusión es un proceso mediante el cual aumenta la participación del alumnado en los distintos ámbitos de la comunidad educativa al mismo tiempo que disminuye la exclusión.
b) La inclusión supone la reestructuración de las dinámicas y culturas organizativas de los centros y de las políticas educativas para responder a la diversidad en su contexto.
c) Es importante tener en cuenta la presencia y la participación de todo el alumnado en todas las actividades que se desarrollen en su grupo de referencia. Para ello, debemos ofrecer una variedad amplia de situaciones de enseñanza-aprendizaje que puedan hacer realidad estos principios. Asimismo, debemos valorar el progreso de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, considerando el aprendizaje óptimo que puede alcanzar cada uno de ellos (Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016).

6.4.1. Claves para transformar las escuelas en entornos inclusivos

Apostar por una educación inclusiva implica, necesariamente, una profunda transformación de la escuela. Desde la perspectiva organizativa, la inclusión es un proceso que requiere una revisión detenida de los distintos elementos que configuran el centro escolar, de modo que se reconozcan los cambios necesarios para lograr una comunidad comprometida con la atención a la diversidad. El desarrollo organizativo hacia modelos inclusivos deriva en una mejora y aprendizaje institucionales que se irán consolidando, progresivamente, y concretando en formas de responder a la diversidad más eficaces (Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016).

La revisión de la literatura sobre este tema nos muestra algunas claves organizativas para crear entornos escolares inclusivos:

— Consolidación de un **liderazgo decidido y compartido** que se encuentre

fundamentado en los valores de equidad y justicia social. En un interesante estudio realizado por Fernández y Hernández (2013) se describen las principales competencias y habilidades que deben acompañar el liderazgo directivo de orientación inclusiva:

a) Competencia para potenciar una cultura de la inclusión.
b) Competencia para desarrollar una cultura profesional colaborativa.
c) Capacidad de liderazgo para crear entusiasmo y motivación.
d) Capacidad para crear opinión y generar espacios de conversación y reflexión conjuntas.
e) Capacidad para favorecer el desarrollo de las personas.
f) Competencia para gestionar metodologías activas y todas aquellas actuaciones que impliquen inclusión.
g) Capacidad para gestionar relaciones interpersonales.
h) Capacidad para crear y gestionar estructuras flexibles que faciliten la participación y den sentido a la autonomía organizativa y pedagógica de la institución escolar.

— El **replanteamiento de la formación docente.** En esta línea, trabajos como el que nos ofrecen Moriña y Parrilla (2006) muestran nuevas coordenadas para que la formación del profesorado responda a un enfoque educativo inclusivo:

a) Es necesario partir de un concepto amplio de diversidad.
b) Los procesos formativos deben basarse en la colaboración.
c) El profesorado debe asumir actitudes de búsqueda e indagación en todo el proceso educativo, es decir, la formación debe estar orientada a la práctica y a la reflexión al respecto.
d) Es preciso integrar la participación heterogénea de los profesionales, etc.

— En relación con el agrupamiento del alumnado, como ya indicábamos en el capítulo 3, los **agrupamientos heterogéneos** favorecen la calidad y equidad educativas, siempre que se reorganicen y adecuen los recursos y apoyos necesarios. En este sentido, Puigdellívol y Krastina (2010) afirman que los agrupamientos heterogéneos promueven las relaciones de ayuda y solidaridad entre el alumnado en el marco de un aprendizaje cooperativo.
— **Clima relacional** del centro y del aula. Es importante conseguir que el centro respire un ambiente relacional positivo, acogedor, en el que primen las relaciones que fomentan el apoyo mutuo, la solidaridad y el sentimiento de pertenencia a la organización (González, 2015).
— En cuanto a la **organización de los apoyos,** desde un enfoque inclusivo tenemos que considerar la presencia de todo el alumnado en el aula como premisa básica e incuestionable. La idea de «sacar fuera» a las personas que necesitan alguna ayuda es reemplazada por la incorporación al aula de los recursos necesarios, tanto personales como materiales. De esta forma, el

profesorado de apoyo se entiende como una figura responsable de coordinar experiencias de aprendizaje, más que como el encargado de atender y «solucionar» problemas de forma aislada con determinados niños y niñas. Este cambio implica la introducción de estrategias metodológicas idóneas con la atención a la diversidad: aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, grupos interactivosque nos permitan atender la diversidad y convertir el aula ordinaria en el «lugar natural de participación del apoyo» (Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016, p. 46).

— **Compromiso institucional.** Las administraciones educativas deben favorecer la creación y consolidación de escuelas inclusivas, comprometiéndose de forma real y eficiente con políticas educativas que profundicen en el desarrollo del derecho a la educación de todas las personas. Se necesitan medidas que faciliten y refuercen prácticas inclusivas, proporcionando recursos, flexibilizando procedimientos, apoyando actuaciones innovadoras.Se trata, en definitiva, de garantizar los principios básicos de la educación inclusiva: calidad, igualdad y equidad.

Para llevar a cabo propuestas desde un enfoque inclusivo se han desarrollado algunos instrumentos que ayudan a la puesta en marcha y revisión de los procesos que se realizan en este sentido. El *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) es el más difundido, y su utilidad se ha puesto de manifiesto en numerosas experiencias[1]. Esta herramienta permite la reflexión conjunta de la comunidad sobre qué se debe mejorar, qué barreras existen o qué valores se están promoviendo. El *Index* se compone de tres dimensiones (Booth y Aiscow, 2002):

a) Crear culturas inclusivas.
b) Establecer políticas inclusivas.
c) Desarrollar prácticas inclusivas, cada una de ellas con diferentes indicadores y preguntas.

A partir de dichas dimensiones, el centro analiza su situación en relación con la inclusión, estableciendo un plan de acción concreto sobre las acciones a desarrollar. No obstante, hay que señalar, tal y como indican Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015), que el simple hecho de utilizar el *Index* no es una garantía para conseguir la inclusión en el centro educativo: no es una técnica que se aplica, es un instrumento que orienta, guía y facilita la reflexión de la comunidad educativa; su propósito no se alcanzará sin un compromiso real y firme de esta con los valores inclusivos.

6.5. RESPUESTAS EDUCATIVAS A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) incorpora la inclusión educativa

como un principio básico del sistema educativo español:

> La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Este principio es contemplado en la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) que establece que la atención a la diversidad debe ser una pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado, especialmente en la enseñanza obligatoria.

En el ámbito que nos ocupa, ambos referentes legislativos se concretan en la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Mediante esta regulación normativa se pretende, en definitiva, arbitrar medidas que permitan al alumnado obtener el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, garantizando su derecho a la educación.

La autonomía organizativa y pedagógica de los centros escolares permitirá articular medidas de respuesta a la diversidad acordes a las necesidades del alumnado. De este modo será posible una organización flexible, variada e individualizada de las enseñanzas, así como la adecuación de recursos humanos y materiales a la planificación educativa y la realidad del centro.

En la Orden de 25 de julio de 2008 se establece que las actuaciones, programas y medidas de atención a la diversidad han de considerar, entre otras, las siguientes premisas:

a) Se prestará especial atención durante toda la enseñanza básica a las estrategias de apoyo y refuerzo en todas las áreas o materias instrumentales de lengua castellana y literatura, lengua extranjera y matemáticas (art. 4.2).
b) La atención al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo se realizará ordinariamente dentro de su propio grupo. Cuando dicha atención requiera un tiempo o espacio diferente, se hará sin que suponga discriminación o exclusión de dicho alumnado (art. 4.4).
c) Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro docente formarán parte de su proyecto educativo. La dirección del centro designará al profesorado responsable de su aplicación (art. 5.2).

En la tabla 6.1 se presenta una síntesis de las medidas organizativas de carácter general y medidas específicas de atención a la diversidad en los centros docentes establecidas por la citada orden.

TABLA 6.1
Medidas de atención a la diversidad

Medidas organizativas de carácter general	Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico.	Pretende facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y en ningún caso supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo. Tendrá carácter temporal y abierto.
	Desdoblamiento de grupos.	En áreas o materias instrumentales, con el fin de reforzar su enseñanza.
	Apoyo en grupos ordinarios.	Mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula. Preferentemente, para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos.
	Modelo flexible de horario semanal.	Para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado.
Medidas curriculares	Programas de refuerzo en áreas o materias instrumentales.	Son programas de actividades motivadoras que buscan alternativas al programa curricular de las materias instrumentales.
	Programas de refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos.	El alumnado que promocione sin haber superado todas las áreas o materias seguirá un programa de refuerzo destinado a la recuperación de los aprendizajes no adquiridos y deberá superar la evaluación correspondiente a dicho programa.
	Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione de curso.	El alumnado que no promocione de curso seguirá un plan específico personalizado, orientado a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior.
	Programas de adaptación curricular.	Es una medida de modificación de los elementos del currículo a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

FUENTE: Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Todas estas medidas se sistematizan en el proyecto educativo de centro, y más concretamente en el plan de atención a la diversi-dad. Es interesante que estos documentos recojan los planteamientos del centro acerca de la diversidad en cada contexto, haciendo un diagnóstico de la situación que facilite un abordaje coherente y real de las distintas necesidades del alumnado y que se dirija a la inclusión educativa y el éxito escolar de todos y todas. Asimismo es importante establecer en este plan cómo se van a coordinar los distintos profesionales que intervienen, al igual que considerar las actuaciones necesarias para el seguimiento de la puesta en práctica de las medidas que se señalen. Tal y como hemos comentado anteriormente, la atención a la diversidad ha de ser el eje central de los planteamientos institucionales del centro, a partir del cual se configuren los distintos elementos que forman parte del entramado organizativo.

PROPUESTAS PRÁCTICAS

Actividad 1

Comenta la siguiente cita:

«La rigidez es el cáncer de las instituciones. La rigidez impide realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad convenientes. Aunque se vea conceptualmente la necesidad de modificar las cosas, la rigidez no permite hacerlo. Algunas veces, la inmovilidad actúa más como excusa que como causa» (Santos Guerra, 2002, p. 79).

Actividad 2 (actividad en grupo)

Analizad la Orden de 25 de julio de 2008 (*BOJA*, 167) por la que se regula la atención a la diversidad en Andalucía:

a) Resumid los principios generales de atención a la diversidad.
b) Elegid alguna de las actuaciones y medidas para la atención a la diversidad que aparecen en la orden, definidla y buscad un ejemplo en un centro educativo.

Actividad 3

Consulta el proyecto educativo de un centro de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía y describe en qué documentos de este proyecto se recoge la atención a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva, 5* (1), 39-49.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Bernal, J. L. y Cano, J. (2014). La atención a la diversidad. En J. L. Bernal, J. Cano y J. Lorenzo (coords.), *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales* (pp. 313-339). Zaragoza: Mira Editores.

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En Unesco, *La Educación Inclusiva. El camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CON

Booth, T. y Aiscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Manchester: CSIE.

Booth, T. y Aiscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULO

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la

educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas. Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13* (3), 5-19.

Casanova, M.A. (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista Iberoamericana de Educación, 31,* 121-143.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, «voz y quebranto». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11* (2), 100-118.

Fernández, J. M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos, XXXV* (142), 27-41.

González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6* (2), 82-99.

González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 19* (3), 158-176.

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurriculum, 2,* 139-160.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (*BOE* 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) (*BOJA* 252, de 26 de diciembre de 2007).

López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica, 29,* 4-18.

Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista Educación Inclusiva, 3* (3), 23-33.

Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 339,* 517-539.

Muntaner, J. J., Roselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI, 34* (1), 31-50.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (*BOJA* 167, de 22 de agosto de 2008).

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Puigdellívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Puigdellívol, I. y Ríos, O. (2008). El centro educativo como agente de cohesión social en contextos interculturales. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 16* (4), 25-30.

Puigdellívol, I. y Kastrina. L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola. Pràctiques inclusives i escloents amb l'alumnat. *Temps d'educacio, 38,* 95-114.

Sales, A. (2004). Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. *XXI, Revista de Educación, 6,* 139-153.

Santos Guerra, M. A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía, 311,*

76-80.
Santos Guerra, M. A. (2011). *Equidad, diversidad e inclusión.* Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/msantos.pdf.
Unesco (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CON 5_Conclusions_spanish.pdf.

NOTAS

1 El *Index for Inclusion* ha sido traducido a 37 idiomas y las experiencias en su uso están recogidas en la red creada para ello: http://www.indexforinclusion.org/index.php.

7

La evaluación institucional: un instrumento para la mejora de los centros escolares

7.1. Consideraciones previas.
7.2. Una aproximación al significado de evaluación.
7.3. Evaluación de centros educativos.
    7.3.1. ¿Qué entendemos por evaluación de centros escolares? ¿Para qué evaluamos? Características y principios de la evaluación de centros.
    7.3.2. ¿Quién realiza la evaluación institucional? Agentes implicados en el proceso de evaluación
    7.3.3. ¿Qué se debe evaluar?
    7.3.4. ¿Cómo llevar a cabo la evaluación?
7.4. La evaluación de centros en la legislación educativa española.
Propuestas prácticas.
Referencias bibliográficas.

7.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Tal y como señala Batanaz (2003), «la evaluación es un componente esencial del proceso educativo» (p. 323), siendo un tópico de investigación fundamental en el ámbito de las ciencias de la educación. Aunque tradicionalmente el término «evaluación» se vinculaba exclusivamente con el rendimiento del alumnado, la extensión de su significado a distintos ámbitos hace que estemos asistiendo actualmente a una cada vez más creciente «cultura evaluativa». Desde la década de los noventa del siglo pasado la mejora de la calidad de la educación ha sido un tema prioritario en las políticas educativas, tanto en el contexto nacional como internacional, siendo la evaluación de centros uno de los focos de actuación prioritarios (Martín, 2013). Desde esa fecha, se han desarrollado en nuestro país diferentes planes nacionales y autonómicos de evaluación y se han creado instituciones y agencias encargadas de llevar a cabo este proceso.

La evaluación de centros escolares implica plantear diferentes interrogantes cuya respuesta nos permita comprender en su globalidad qué entendemos sobre este proceso, el porqué y el para qué de su naturaleza, así como las distintas dimensiones que lo configuran:

— ¿Qué entendemos por evaluación de centros?
— ¿Quién la realiza? Agentes responsables.
— ¿Qué evaluar? Indicadores o variables objeto de evaluación.
— ¿Cómo evaluar? Modelos e instrumentos de evaluación.

A lo largo de este capítulo profundizaremos en el concepto de evaluación para, posteriormente, analizar los procesos de evaluación institucional en el contexto educativo.

7.2. UNA APROXIMACIÓN AL SIGNIFICADO DE EVALUACIÓN

Debemos tener presente que la evaluación puede ser entendida de muy diversas formas, por lo que es necesaria una clarificación conceptual que pueda mostrarnos su sentido en la institución educativa y la necesidad de un uso ético y justo de la misma.

La evaluación es un término polisémico que está vinculado a numerosos procesos de la vida cotidiana. En el contexto educativo, el concepto de evaluación ha ido evolucionando desde un enfoque técnico, centrado en objetivos y resultados, hacia planteamientos más amplios relacionados con el proceso y la mejora. Así, autores

como Nevo (1990), Angulo (2013) y Casanova (2007) describen esta evolución identificando tres grupos en los significados atribuidos a la evaluación:

a) Evaluación centrada en objetivos.
b) Evaluación descriptiva no enjuiciable u orientada a la toma de decisiones.
c) Evaluación que se acompaña de un juicio crítico.

En la tabla 7.1 se incluyen algunas definiciones que ilustran los distintos significados del término.

En la actualidad, la literatura sobre evaluación apuesta por un enfoque crítico centrado en la reflexión sobre la práctica y orientado al cambio y la mejora de aquel aspecto, programa o elemento evaluado. Consideramos que la definición aportada por Casanova (2012) representa este modelo de evaluación:

> Proceso de recogida de información, rigurosa y sistemática, para obtener datos fiables y válidos acerca de una situación con objeto de emitir un juicio de valor relativo a la misma, determinar la satisfacción de sus resultados y tomar las decisiones oportunas con objeto de reforzar lo positivo o mejorar las disfunciones producidas (pp. 131-132).

Un análisis detenido de esta definición nos ayuda a distinguir los momentos o fases que comprende cualquier proceso de evaluación:

a) Recogida de información.
b) Valoración de la información obtenida con relación a unos criterios de referencia previamente establecidos.
c) Toma de decisiones encaminadas a reforzar lo positivo y mejorar los aspectos negativos.
d) Puesta en marcha y seguimiento de las intervenciones programadas.

TABLA 7.1
Diferentes concepciones del término «evaluación»

Evaluación centrada en objetivos	«Proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos» (Tyler, citado en Casanova, 2007, p. 20).
Evaluación descriptiva no enjuiciable u orientada a la toma de decisiones	«Proceso cuyo propósito es concebir, obtener y dar información para permitir la búsqueda de soluciones (toma de decisiones) a cuantos están implicados y/o tienen alguna responsabilidad sobre el tema evaluado» (Norris, citado en Angulo y Martín, 2013, p. 63).
Evaluación enjuiciable	«La evaluación es un proceso sistemático de recogida de información y comprensión de la misma, basándose en unos criterios, que nos permita emitir un juicio sobre el mérito y/o valor educativo que tiene algo, con el propósito claro de proponer mejoras y poder alcanzar mayores cotas de calidad» (González Losada, 2005, p. 122).

7.3. EVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

7.3.1. ¿Qué entendemos por evaluación de centros? ¿Para qué evaluamos? Características y principios de la evaluación de centros

La evaluación de un centro educativo implica llevar a cabo una revisión del funcionamiento y de las dinámicas organizativas que se desarrollan en sus distintos ámbitos. La complejidad de las organizaciones escolares exige que el proceso de evaluación se acompañe de una planificación rigurosa y sistemática que, al mismo tiempo, respete la idiosincrasia y señas de identidad del centro (Santos Guerra, 2000). En este sentido, Sánchez Pérez (2007) define la evaluación de centros como:

> Un proceso que provoca, a través del conocimiento y el contraste, la mejor comprensión de los centros educativos y de la práctica que en ellos se realiza [...] se dirige a diagnosticar los problemas internos de los centros y a desarrollar la capacidad que tienen para resolverlos. Es una evaluación facilitadora del cambio educativo en la medida en que promueve estrategias de reflexión que conducen a la mejora de la organización y el funcionamiento de los procesos.

La evaluación de centros educativos ha de estar orientada al logro de las siguientes **finalidades:**

a) Valorar los procesos y resultados de la organización, la gestión, el funcionamiento y el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje.
b) Obtener información sobre el grado de consecución de los objetivos planteados, que será el punto de partida para la introducción de las modificaciones y ajustes que resulten necesarios.
c) Contribuir a la mejora de la institución, estimulando la innovación, la investigación y la reflexión crítica sobre la práctica.

Estas finalidades responden al principio de transparencia en la gestión y el funcionamiento de los centros, posibilitando la rendición de cuentas que demandan la administración educativa y la sociedad. En este sentido, también debemos considerar algunos riesgos (Santos Guerra, 2003):

— La obsesión por la medición y los resultados —en parte, fruto de la presión social y administrativa—, que puede alejarnos ostensiblemente de cuestiones de más relevancia.
— El hecho de que la puesta en marcha de procesos de evaluación en los centros no conlleva, necesariamente, la mejora de estos. Santos Guerra plantea los diferentes usos o enfoques que puede tener la evaluación institucional (tabla 7.2).

A pesar de que las metas deseables podríamos identificarlas en la columna B, realmente las finalidades que orientan la evaluación de nuestro sistema educativo y de nuestros centros escolares responden, en muchas ocasiones, a las primeras (A). El enfoque técnico y normativo (más relacionado con la medición y la clasificación) no debe prevalecer respecto al enfoque ético de la evaluación ya que este último es el que posibilita el desarrollo y la mejora de la institución y de los profesionales.

TABLA 7.2
Finalidades de la evaluación (adaptada de Santos Guerra, 2003)

¿Con qué fin realizar la evaluación?	
A	**B**
Medir	Aprender
Calificar	Dialogar
Comparar	Diagnosticar
Clasificar	Comprender
Seleccionar	Comprobar
Jerarquizar	Explicar
Atemorizar	Mejorar
Sancionar	Reorientar
Acreditar	Motivar
Juzgar	Rectificar
Exigir	Contrastar
Promocionar	Reflexionar

Los objetivos de la evaluación de centros escolares se vinculan con las **funciones** que caracterizan dicha evaluación y que son las siguientes (Nieto, 2003):

a) *Función formativa*. La evaluación se utiliza para la toma de decisiones o para la mejora de las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Ofrece información relevante para afrontar problemas y plantear alternativas válidas y viables.
b) *Función sumativa*. En este caso, se utiliza la evaluación para la rendición de cuentas, control de los resultados y acreditación. Como afirma el autor, «al igual que ocurre con la certificación de los alumnos, cada vez está más extendida la necesidad de que profesores, directores o centros escolares busquen y obtengan acreditación u otro tipo de reconocimiento formal para sí mismos o alguno de los programas educativos de los que son responsables» (pp. 267-268).

Para alcanzar estos objetivos, la acción evaluadora debe asumir las siguientes **características** (Madrid y Mayorga, 2010; Ruiz, 1996; Santos Guerra, 2010):

— Rigurosa, sistemática y no arbitraria, tanto en los instrumentos de medida utilizados durante su realización como en la metodología empleada al obtener

la información.
— Referencial: toda acción valorativa tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos.
— Procesual y continua, formando parte intrínseca de la dinámica de la institución escolar.
— Colectiva y cooperativa (no solo individual), debiendo implicarse en ella todos los agentes que intervienen en el funcionamiento de la institución.

Estas características deben englobarse, a su vez, en unos **principios generales** que orienten la evaluación institucional. Sintetizando la propuesta de Santos Guerra (2010), podríamos enumerar los siguientes principios:

— La evaluación ha de partir de la iniciativa de los protagonistas, que, a su vez, deben tener el control de la misma:

> Cuando los protagonistas tienen interés por conocer cómo están trabajando, qué resultados están consiguiendo, qué repercusión están teniendo su actividad y sus actitudes es fácil que se dé una colaboración intensa, que no se artificialice el comportamiento, que no haya posturas defensivas, que se acepten las conclusiones, que exista una actitud abierta y una disposición a la reflexión rigurosa [...] El hecho de que los protagonistas de la acción lo sean también de la evaluación hace que desaparezca la sensación de amenaza y que se potencia la de ayuda (Santos Guerra, 2010, p. 303).

Esta afirmación no es incompatible con un enfoque mixto de evaluación, es decir, un proceso en el que estén implicados agentes internos y externos al centro escolar. En cualquier caso, los evaluadores externos no deben convertirse en jueces que dictaminen lo que está o se hace bien o mal.
— La evaluación ha de ser más un proceso ético que un proceso técnico en el que se salvaguarden la confidencialidad, el anonimato y la privacidad de los participantes.
— La evaluación debe ser educativa, atenta a los procesos y no solo a los resultados. Las personas que estén implicadas en la evaluación institucional deben estar comprometidas con los valores que han de sustentar las prácticas educativas. En muchas ocasiones, un enfoque de la evaluación tecnocrático impide la reflexión, la comprensión y la transformación del centro.
— Relacionado con el principio anterior, es importante concebir la evaluación como un instrumento de mejora de la práctica profesional, evitando un uso perverso de la misma que fiscalice y controle el trabajo docente y el funcionamiento del centro de manera injusta y descontextualizada.
— La complejidad del contexto educativo exige el uso de métodos diversos y sensibles que nos permitan conocer la realidad de la escuela en sus diferentes ámbitos.
— El proceso de evaluación debe derivar en la elaboración de informes escritos y

públicos que, a su vez, sirvan de debate y diálogo no solo para los protagonistas del proceso sino para todas aquellas personas interesadas por la educación.

7.3.2. ¿Quién realiza la evaluación institucional? Agentes implicados en el proceso de evaluación

Una de las cuestiones que nos planteamos en torno a la evaluación de centros educativos es: ¿de dónde surge la necesidad de evaluar? La respuesta nos lleva diferenciar tres tipos de evaluación y diversos agentes implicados en el proceso:

a) Evaluación externa o de carácter descendente (Santos Guerra, 1993) y burocrático, proveniente de instancias superiores del sistema educativo, las cuales diseñan los parámetros de la evaluación y aplican un proceso uniforme con función sumativa (Nieto, 2003). En la escuela, la evaluación se concibe habitualmente como un proceso impuesto desde el exterior —desde la administración y la norma— que nos calificará y clasificará como aptos/no aptos, competentes, buenos/malos. En definitiva, implica con frecuencia una connotación negativa (Ruiz, 1996) que nos distancia del proceso, derivando en una participación forzada y burocratizada.

   Esta evaluación, de carácter básicamente cuantitativo, suele basarse en criterios e indicadores independientes del contexto en donde serán aplicados. Como agentes de evaluación, en este caso, podríamos mencionar: la inspección educativa (por ejemplo, cuando solicita copias de distintos documentos del proyecto educativo), desde el punto de vista del sistema educativo cuando hay que rendir cuentas ante los poderes públicos o cuando se presiona a los centros respecto a los rendimientos escolares mediante la aplicación de pruebas diagnósticas (González y García, 2013).

b) Evaluación interna o autoevaluación, de carácter ascendente, llevada a cabo por la propia comunidad educativa y orientada a la reflexión sobre su práctica pedagógica y de gestión. Los centros educativos pueden poner en marcha procesos de autoevaluación en los que se generan espacios y momentos para el debate sobre la calidad del trabajo que se está llevando a cabo en la institución. Este enfoque de evaluación responde, fundamentalmente, a una función formativa. Los procesos de evaluación interna requieren altos niveles de participación e implicación de la comunidad, por lo que el papel de los equipos directivos resulta fundamental en este sentido.

c) Evaluación mixta, que combina la iniciativa interna con la ayuda de evaluadores externos. Debemos considerar que la presencia de estos últimos puede aportar ecuanimidad al proceso y quizá experiencia y formación para la aplicación de determinados instrumentos de evaluación.

7.3.3. ¿Qué se debe evaluar?

La evaluación de centros debe regular todos los ámbitos de funcionamiento de estos. Nevo (1997) nos aclara que, aunque muchos sistemas educativos hayan utilizado los resultados del alumnado para valorar la calidad de los centros, «la vida de un centro docente es mucho más compleja de lo que reflejan sus resultados» (p. 153). Es necesario, por tanto, considerar el carácter global e integrador de la propia evaluación que determina que, en el desarrollo de la misma, entren en juego todos los elementos y factores que constituyen la realidad de las instituciones educativas.

González y García (2013, pp. 225-226) nos explican que el objeto a evaluar puede surgir de tres formas diferentes:

a) *Espontáneamente,* de manera puntual, como consecuencia de una necesidad o situación que actúa como impulsora para propiciar una reflexión sistemática. Se acompaña, por tanto, de una fuerte motivación. Por ejemplo: en el último año, el ambiente de trabajo entre el profesorado de un centro se ha enrarecido y existe cierta tensión en las relaciones. Esta situación se ha hecho evidente en el último claustro, en el que se produjo una fuerte discusión sobre la pertinencia o no de participar en un proyecto de innovación. Ante esta realidad, se plantea la necesidad de evaluar el clima relacional del centro y, en concreto, de mejorar las relaciones profesionales entre docentes.

b) *Fruto de un acuerdo voluntario,* consensuado y enmarcado dentro de una actuación que se considera integrada en el desarrollo educativo del centro. En esta línea, podrían ser objeto de evaluación: las necesidades del alumnado, la participación de las familias, el desempeño profesional del profesorado, las instalaciones, etc.

c) *Evaluación impuesta, obligatoria,* a instancias de la administración educativa. La inspección evaluaría externamente la labor docente, programaciones, labor de la dirección, etc.

En función del objeto de evaluación, recogeremos distintos tipos de información. En este caso, vamos a seguir la propuesta de indicadores de calidad sugerida por Nevo (1997), diferenciando seis grupos de dimensiones que, a su vez, contemplan un conjunto de indicadores de calidad del centro educativo (tabla 7.3).

TABLA 7.3
Indicadores de calidad de un centro educativo

Dimensiones	Indicadores
1. Comunidad y alumnado a quienes presta servicios el centro docente	1.1. Tipo de comunidad a la que presta servicios 1.2. Implicación de la comunidad/padres 1.3. Procedencia socioeconómica del alumnado 1.4. Nivel de aptitud del alumnado 1.5. Grupos especiales de alumnos
2. Visión del centro	2.1. Metas y objetivos 2.2. Perspectiva pedagógica

	2.3. Criterios de admisión 2.4. Criterios de integración 2.5. Perspectivas sobre autoridad y responsabilidad 2.6. Política de evaluación 2.7. Estilo de dirección
3. Personal del centro	3.1. Calidad del profesorado 3.2. Calidad de los directivos 3.3. Calidad del personal de apoyo 3.4. Ratio profesor/alumno 3.5. Estabilidad de personal 3.6. Formación permanente y desarrollo profesional
4. Recursos materiales	4.1. Tamaño del centro 4.2. Presupuesto 4.3. Tamaño de las clases 4.4. Horas de enseñanza por clase 4.5. Espacio dentro del aula 4.6. Laboratorios y bibliotecas 4.7. Equipo informático 4.8. Instalaciones deportivas y de recreo 4.9. Zonas ajardinadas
5. Actividades y programas educativos	5.1. Principales programas educativos 5.2. Programas selectivos y de alta calidad 5.3. Programas de atención a la diversidad 5.4. Actividades extraescolares 5.5. Tutorías y programas de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales 5.6. Proyectos innovadores/experimentales 5.7. Participación en proyectos nacionales o regionales 5.8. Programas para la implicación de padres/comunidad 5.9. Actividades de autoevaluación y de programación
6. Logros del centro	6.1. Tasas de abandono/retención de alumnos 6.2. Resultados del alumnado en test nacionales o regionales 6.3. Resultados del alumnado en proyectos de investigación 6.4. Resultados en test preparados por el centro 6.5. Resultados en competiciones nacionales 6.6. Resultados de los antiguos alumnos 6.7. Juicios críticos de inspectores y supervisores 6.8. Satisfacción de los padres 6.9. Reconocimiento nacional y premios concedidos al centro

FUENTE: Nevo (1997, pp. 156-157).

7.3.4. ¿Cómo llevar a cabo la evaluación?

Tradicionalmente, se prevén dos modelos o enfoques de evaluación de centros educativos: el modelo cuantitativo y el cualitativo. En la tabla 7.4 se incluyen los principales elementos diferenciadores.

En relación con el modelo cuantitativo de evaluación es interesante valorar

posibles efectos negativos (Santos Guerra, 2003, p. 26):

— Incita a los profesionales a acomodarse a los criterios que manejan los evaluadores.
— Provoca estrategias falsificadoras o forzadas encaminadas a la consecución del éxito.
— Se elaboran clasificaciones altamente injustas, ya que, aunque las pruebas puedan ser idénticas, los centros escolares no parten de la misma situación.
— Se generalizan en la sociedad un tipo de criterios de calidad que son claramente discutibles.
— Se establece en la opinión pública un tipo de valoraciones engañosas sobre los centros.
— No encamina a los protagonistas hacia la reflexión o al cambio, sino a la acomodación de las prácticas a la consecución del logro esperado y exigido por los evaluadores.

El modelo cualitativo responde a un modelo de evaluación etnográfico, flexible, procesual y abierto. Desde este enfoque, se entiende cada fenómeno educativo como algo único, condicionado por el contexto y circunstancia en que se produce. En lugar de la medición, se apuesta más por la observación y el registro (Ruiz, 1996).

En general, a la hora de desarrollar procesos de evaluación de centros se utilizan ambos modelos, lo que se entiende como un *modelo mixto* de evaluación. Este enfoque nos permite obtener una información más completa de la realidad del centro.

TABLA 7.4
Enfoques de evaluación de centros escolares

Modelo cuantitativo	Modelo cualitativo
Objetivo	**Objetivo**
Medir el logro de las finalidades propuestas a través de métodos objetivos y sistemáticos que fundamenten la toma de decisiones.	Conocer los procesos e interacciones que se producen en los centros, considerando la evaluación como herramienta de mejora, aprendizaje, reflexión crítica, innovación y cambio.
Instrumentos	**Instrumentos**
• Cuestionarios, test, observación sistemática, encuestas, escalas de evaluación. • Perspectiva externa. • Datos objetivos con posibilidad de generalización.	• Observación participante, entrevistas a los integrantes de la comunidad, análisis de documentación, triangulación. • Perspectiva interna. • Datos subjetivos, interpretaciones del evaluador. No generalizables.

7.4. LA EVALUACIÓN DE CENTROS EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA

La evaluación institucional de los centros educativos ha sido un elemento presente en las últimas reformas educativas de nuestro país. Las distintas normativas que se han sucedido en los últimos años han recogido la necesidad de la evaluación de centros como factor imprescindible en la consecución de un sistema educativo de calidad. ¿Cómo se aborda la evaluación de centros en la legislación actual? La LOE (2006) recoge en su título VI, artículo 141, la siguiente disposición:

> La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias administraciones educativas.

Por su parte, la LOMCE (2013) completa lo establecido en la LOE y, como novedad principal, establece pruebas de evaluación —de aplicación en todo el territorio nacional— al finalizar las distintas etapas: Primaria, Secundaria y Bachillerato. Estas pruebas, según regula este marco normativo, tendrán carácter formativo y de diagnóstico con el fin de mejorar la calidad del sistema.

Para llevar a cabo la evaluación de centros, se crea el Instituto Nacional de Evaluación[1], que asume las siguientes funciones:

— Elaboración de planes plurianuales de evaluación.
— Coordinación de la participación en las evaluaciones internacionales.
— Elaboración del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la LEA (2007) recoge en el título VI todo lo referente a la evaluación del sistema educativo andaluz. Así, se explican los distintos ámbitos educativos en los que llevar a cabo procesos de evaluación y se consideran algunas cuestiones referidas a las condiciones en que estos deben ser desarrollados (art. 154). La evaluación educativa deberá cumplir con los requisitos de confidencialidad en el tratamiento de la información, de participación de todos los sectores implicados, de respeto a la intimidad de las personas en todo el proceso de indagación y recogida de datos, de objetividad y de publicidad de los resultados obtenidos.

Para llevar a cabo este cometido se crea la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE[2]). En concreto, en el artículo 158 de la ley se establecen las finalidades de este organismo:

> La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa elaborará y desarrollará planes de evaluación de los centros, programas y servicios educativos y de valoración de la función directiva y docente, en los que se tendrán en cuenta las situaciones económicas y sociales de las familias y el alumnado que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que disponen.

Asimismo, la Ley de Educación de Andalucía establece la elaboración, por parte de los centros escolares, de un plan de autoevaluación en el que se revisan: el funcionamiento del centro, los programas que se desarrollan en él, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados del alumnado, así como las medidas y actuaciones dirigidas a la prevención de dificultades de aprendizaje.

Para facilitar la realización de estos planes de autoevaluación de una forma objetiva en toda la comunidad, la AGAEVE ha hecho públicos los denominados «Indicadores homologados de evaluación», los cuales orientan al profesorado en la revisión de los objetivos y logros conseguidos.

En la memoria de autoevaluación quedarán reflejados los logros obtenidos por el centro, así como también aquellos ámbitos o cuestiones que deben ser revisados. En este sentido, el centro establecerá sus propuestas de mejora, elaborando para ello indicadores de calidad propios que se incluirán en el proyecto educativo del centro. La realización de estos indicadores es responsabilidad del equipo técnico de coordinación pedagógica, tal y como aparece especificado en sus competencias.

Para desarrollar todas estas tareas se creará en el centro un equipo de evaluación que estará integrado, al menos, por el equipo directivo y por un representante de cada uno de los distintos sectores de la comunidad educativa, elegidos por el consejo escolar de entre sus miembros, de acuerdo con el procedimiento que se establezca en el reglamento de organización y funcionamiento (Decreto 328/2010, art. 26).

Las cuestiones referidas a la evaluación del sistema educativo andaluz han quedado recogidas en el Decreto 220/2013, de 5 de noviembre, por el que se establece el marco general para la evaluación del sistema educativo andaluz y se regulan determinados aspectos de la evaluación del mismo.

PROPUESTAS PRÁCTICAS

Actividad 1

Piensa que eres la o el profesional encargado de realizar la evaluación de un centro educativo. Elabora un guion de interrogantes para recabar información de los distintos sectores de la comunidad educativa:

a) Cuestiones para el alumnado.
b) Cuestiones para el profesorado.
c) Cuestiones para la familia.
d) Cuestiones para el personal de administración y servicios.
e) Cuestiones para otros agentes socioeducativos (voluntariado, ONG, etc.).

Actividad 2

Consulta el plan de centro de un colegio de la Comunidad Autónoma de Andalucía y, en concreto, el plan de autoevaluación. ¿Quién se ha encargado de su elaboración? ¿Cuáles son sus contenidos?

Actividad 3

Visita la página web de la AGAEVE: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/. Revisa los indicadores para la autoevaluación de los centros de la comunidad andaluza. ¿En qué áreas se centran para medir los resultados?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, J. F. y Martín, E. (2013). Concepciones, vínculos, significados y otras cuestiones estructurantes de la evaluación de centros y profesores. En E. Martín (coord.), *Evaluación de centros y profesores* (pp. 59-98). Madrid: UNED.

Batanaz, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Casanova, M. A. (2007). *Manual de evaluación educativa* (9.a ed.). Madrid: La Muralla.

Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas.* Madrid: La Muralla.

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos

Específicos de Educación Especial (*BOJA* 139, de 16 de julio de 2010).
Decreto 220/2013, de 5 de noviembre, por el que se establece el marco general para la evaluación del sistema educativo andaluz y se regulan determinados aspectos de la evaluación del mismo. (*BOJA* 225, de 15 de noviembre de 2013).
González, M. T. (coord.) (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
González Losada, S. (2005). El psicopedagogo ante los procesos de evaluación y mejora institucional. En J. M. Coronel y S. González (coords.), *El trabajo psicopedagógico en los centros de enseñanza secundaria. Enfoque organizativo y casos prácticos* (pp. 113-141). Málaga: Aljibe.
González, S. y García, M. P. (2013). Los centros educativos y la evaluación institucional. En M. J. Carrasco et al., *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas* (pp. 217-240). Madrid: Pirámide.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (*BOE* 106, de 4 de mayo de 2006).
Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) (*BOJA* 252, de 26 de diciembre de 2007).
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (*BOE* 295, de 10 de diciembre de 2013).
Madrid, D. y Mayorga, M. J. (2010). *Organización del centro de Educación Infantil.* Archidona: Aljibe.
Martín, E. (coord.) (2013). *Evaluación de centros y profesores*. Madrid: UNED.
Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa.* Bilbao: Mensajero.
Nieto, J. M. (2003). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En M. T. González (coord.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos* (pp. 265-289). Madrid: Prentice-Hall.
Ruiz, J. M. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.* Madrid: Narcea.
Sánchez Pérez, J. I. (2007). Evaluación de centros y calidad. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 5*. Recuperado de http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=174&Itemid=45.
Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
Santos Guerra, M. A. (2010). El proyecto de centro: una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 249-310). Madrid: Morata.

NOTAS

1 Instituto Nacional de Evaluación Educativa: http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html.

2 Agencia Andaluza de Evaluación Educativa: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/.

8

La cultura organizativa de los centros escolares

8.1. Introducción.
8.2. Aproximación al concepto de cultura organizativa.
8.3. Características y funciones de la cultura organizativa.
8.4. Análisis de la cultura organizativa.
8.5. La cultura de trabajo del profesorado: relaciones entre profesionales.
  8.5.1. Cultura del individualismo.
  8.5.2. Colaboración.
  8.5.3. Balcanización.
  8.5.4. Colegialidad artificiosa.
8.6. ¿Qué cultura buscamos?
Propuestas prácticas.
Referencias bibliográficas.

8.1. INTRODUCCIÓN

Las características diferenciales de la escuela como organización ya comentadas en capítulos anteriores ponen de manifiesto la necesidad de situarnos ante los centros educativos con una mirada amplia, que nos ayude a conocer la organización en todo su significado, más allá de sus aspectos formales y estructurales. La vida de los centros educativos está reglamentada por distintas normativas en las que se establecen de forma detallada funciones y procedimientos que impregnan el desarrollo de la organización. Aun así, al acercarnos a la cotidianidad de las escuelas, encontramos una gran variabilidad en la dinámica organizativa, derivada de la interpretación que las personas que las forman realizan de esas reglamentaciones.

Las interacciones que se producen entre los distintos colectivos y los significados que se atribuyen a las distintas acciones van tejiendo un «código no escrito» en la organización, por el cual se conoce realmente lo que se puede hacer y lo que no, lo que es importante y valioso, las personas más autorizadas independientemente de los cargos que ocupen,en definitiva, como señalaban Deal y Kennedy (1982), «la manera en que se hacen las cosas aquí». Nos estamos refiriendo a los *aspectos culturales:* todo ese mundo de valores, creencias y expectativas compartidas por las personas que conviven en un centro educativo, aquello que lo hace diferente y que, en muchas ocasiones, es el elemento en el que podemos encontrar el porqué de su funcionamiento.

Partimos, por tanto, de la existencia de un conjunto de normas, creencias y valores que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significado) del centro. De este modo, la *cultura escolar* proporciona un conjunto de significados y expectativas que nos ayudan a comprender acontecimientos y a actuar de manera ajustada a la situación.

En la cultura confluyen todos los elementos del sistema relacional de un centro (comunicación, participación, toma de decisiones, etcétera) como procesos interactivos que generan un entramado o tejido de creencias, supuestos, valores y ritos compartidos. Aunque difícil de cambiar, este entramado constituye un «instrumento» útil para que la comunidad educativa pueda modificar y mejorar realmente su funcionamiento.

8.2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA ORGANIZATIVA

Las primeras referencias al término «cultura organizativa» aparecen en las teorías

de Elton Mayo y sus colaboradores, en los años veinte del siglo pasado, como reacción al *management* científico impuesto por Taylor en todo el campo organizativo, como único patrón de entendimiento y análisis de las organizaciones. Según González (1990), son ellos los primeros en destacar la importancia de las normas, valores y sentimientos de los grupos, las interacciones en el lugar de trabajo y sus efectos en la vida organizativa.

El uso del término «cultura organizativa» como tal se extendió en torno a las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, con la publicación de obras clásicas como las de Deal y Kennedy (1982) y Peters y Waterman (1982). Estas aportaciones reconocen el papel significativo que la cultura desempeña en las estructuras y estrategias organizativas de las empresas. El interés por el tema no ha dejado de crecer desde entonces, puesto que cada vez se tiene más consciencia de que la organización no es solo lo que se ve, sino que, subyaciendo a las acciones, se sitúa todo un mundo de significados, creencias, valores e interpretaciones que son los que, en definitiva, dan sentido y razón de ser a lo que es y lo que ocurre en la organización. Hoy día, el término «cultura organizativa» se ha convertido en un concepto habitual en el campo de la organización empresarial.

En el ámbito de la organización escolar podemos encontrar diversos trabajos y publicaciones que nos muestran el concepto de cultura organizativa como elemento explicativo y configurador de la realidad organizativa de los centros educativos. En nuestro país, numerosas contribuciones evidencian el interés suscitado por el tema de la cultura organizativa de la escuela y sus múltiples implicaciones para el funcionamiento de la misma (Armengol, 2001; Bolívar, 1993; Coronel, 1995, 2003, 2013; Díez Gutiérrez, 1999, 2013; Domínguez, 1996; Escudero, 1992; González, 1990, 1994, 2003; Lorenzo Delgado, 1993; López Yáñez, 1995, 2003; Sánchez Moreno, 2014; Santos Guerra, 1994, 1995). Coronel (2013) señala, en este sentido, el carácter teórico de muchos de los trabajos sobre el tema y pone de manifiesto la falta de investigaciones aplicadas al análisis de las culturas organizativas de los centros de nuestro entorno.

No es fácil hablar de cultura organizativa de los centros escolares, pues tal y como estamos viendo, se alude a muchos elementos para tratar de definirla: «valores y creencias», «reglas no escritas», «el modo de hacer las cosas en la organización», «significados compartidos»... Algunas definiciones pueden ayudarnos a aclarar el concepto (tabla 8.1).

Según González (2003), la cultura es un modo de considerar que en el centro existe una dimensión de la organización que se ha ido generando de forma colectiva, a partir de las experiencias *compartidas,* las maneras propias de hacer las cosas, «una dimensión que no es objetiva, ni fácil de captar, ni posee un carácter formal pues está implícita, siendo incluso, con frecuencia, inconsciente» (p. 170).

Adentrarnos en la perspectiva cultural nos hace situar a las personas y su forma de interpretar las acciones de la organización en el centro del análisis. Como explica Coronel (2013, p. 181), para comprender la perspectiva cultural hemos de tener en cuenta el proceso de construcción de la realidad que llevan a cabo las personas,

considerando los siguientes aspectos básicos:

— Las acciones humanas están cargadas de significado.
— Cada colectividad crea su propio universo de significados.
— Estos significados se expresan a través de símbolos: metáforas, ceremonias, rituales.

TABLA 8.1
Definiciones de cultura organizativa

Antúnez (1997)	Conjunto de valores, significados y principios compartidos por los miembros de una organización que le dan una identidad propia y determinan y explican la conducta peculiar de las personas que la forman y la de la propia institución (p. 19).
González (2003)	Conjunto de supuestos, creencias, valores, normas implícitas, rutinas y formas de hacer que se van construyendo socialmente en la organización y que subyacen a lo que se piensa y se hace en el centro, así como a sus traducciones prácticas y más concretas.
Díez Gutiérrez (2013)	La cultura sería aquel conjunto de preconcepciones, creencias inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo a medida que aprende para afrontar sus problemas de adaptación externa y de integración interna, que ha funcionado suficientemente bien para ser juzgada válida y, consiguientemente, para ser enseñada a («reproducida por») los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir lo que sucede en la organización (p. 120).

— Para conocer esa colectividad debemos interpretar sus pensamientos, ideas o creencias —su cultura— a través de los símbolos que esta crea.
— Una organización —en tanto que cultura— es algo que se construye.

8.3. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LA CULTURA ORGANIZATIVA

La cultura organizativa puede considerarse un «concepto-paraguas» (González, 1990) en el que se engloban muchas cuestiones acerca del modo en que se concreta la organización de un centro. Las aportaciones de Lorenzo Delgado (1993) nos ayudan a entender mejor el término, al definir algunas de sus características:

1. Cada centro y cada aula generan su propia cultura. Las interacciones en el seno de la organización crean modos de comportamiento influidos por las peculiaridades concretas de la institución.
2. La cultura del centro escolar no es uniforme, ya que pueden coexistir, colaborar o entrar en conflicto varias subculturas. Coincidimos con Coronel (2013) cuando afirma que una organización tan compleja como la escuela «puede mostrar alguna resistencia a quedar bajo el paraguas de una sola cultura» (p. 185).
3. La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar, produciéndose un intercambio recíproco entre la cultura

existente y los miembros que participan en ella, ajustándose a sus criterios y al mismo tiempo mejorándola.

4. La cultura escolar posee cierta estabilidad, pero fundamentalmente es dinámica, puesto que los valores y creencias se reinterpretan constantemente y los significados pueden renegociarse en función de acontecimientos concretos que afectan a la organización (descenso de alumnado, llegada de profesorado con nuevas ideas educativas, conflictos con las familias...).

Lo que verdaderamente trata de poner de manifiesto el estudio de la cultura escolar es que una organización no funciona simplemente porque todo esté bien reglamentado y se declaren, con toda serie de detalles, órganos y funciones de la misma.

A partir de estas características podemos plantearnos cuáles son las funciones que desempeña la cultura en la organización y el funcionamiento del centro escolar. Tomando como referencia a Díez Gutiérrez (1999, 2013), señalamos algunas de ellas:

— *Función socializadora:* las personas nos construimos como sujetos sociales cuando incorporamos a nuestra individualidad las pautas de pensamiento y actuación propias de un grupo determinado o de una sociedad. En este sentido, la cultura organizativa de la escuela ejerce la función de socialización en la institución.

— *Función modeladora:* la cultura escolar provee a los miembros de la organización de una serie de modelos y códigos sociales a partir de los cuales se definen unas determinadas formas de comportamiento, preferencias, gustos, etc. En definitiva, va conformando la forma de ser de los sujetos.

— *Función integradora/identificadora:* como señala Díez Gutiérrez, «la cultura organizativa identifica a sus miembros a través de formas de pensar y de actuar en el ámbito organizativo que les son comunes y que, en consecuencia, les confieren una identidad colectiva» (2013, p. 120). Esta identificación supone, al mismo tiempo, que la cultura tenga una *función de diferenciación* y distinción entre una organización y otra, generando sentimientos de pertenencia hacia ella. La cultura también es una forma de integración, puesto que dota a sus miembros de referencias para actuar conforme a lo que se considera aceptable en esa comunidad, funcionando como un mecanismo de cohesión más eficaz, en muchas ocasiones, que las normativas y reglamentaciones formales.

— *Función adaptativa:* para Schein (citado en Armengol, 2001), la cultura soluciona los problemas básicos de un colectivo con relación a su supervivencia y adaptación al medio que le rodea. Así, permite afrontar los problemas externos, estableciendo los métodos más adecuados en sus relaciones con el contexto.

— *Función legitimadora:* la cultura ofrece una justificación al sentido de la organización, al trabajo que en ella se realiza, así como al comportamiento de sus miembros, por lo que proporciona «seguridad», consiguiendo situaciones

más predecibles:

> reduce la ansiedad que proviene de la incapacidad para entender o predecir los sucesos que ocurren en torno al grupo debido a los aprendizajes compartidos. La cultura sería para el grupo lo que los mecanismos de defensa son para el individuo (Díez Gutiérrez, 1999, p. 125).

— *Función reguladora (controladora):* la cultura organizativa ejerce también un cierto control sobre los miembros de la organización: si los aspectos culturales nos informan sobre lo que es aceptable y lo que no lo es, sobre lo que se considera valioso y lo que no, al mismo tiempo se están estableciendo las reglas de comportamiento, un «contrato social interno» entre los miembros de la organización (Harrison, citado en Diez Gutiérrez, 1999).
— *Función motivadora:* la cultura no solo es control y regulación para las personas de la organización, también puede suponer una motivación para ellas: compartir valores, sentirse miembro de un grupo, saber las reglas no escritas genera un mayor compromiso con la organización y sus finalidades.
— *Función simbólica:* en cuanto que la cultura es la representación de esa realidad compleja que es la vida social de un grupo.

En resumen, la cultura organizativa:

— Define los límites de la organización. Establece las distinciones entre un centro escolar y los demás.
— Transmite un sentido de identidad a sus miembros.
— Facilita la creación de un compromiso personal con algo más amplio que los intereses particulares.
— Controla y da sentido a las actuaciones modelando las actitudes y los comportamientos.

8.4. ANÁLISIS DE LA CULTURA ORGANIZATIVA

Diferentes investigaciones han ayudado a establecer los principales focos de atención a la hora de analizar la cultura organizativa (Coronel, 2013; Deal y Kennedy, 1982; López Yáñez, 1995, 2003; Louis, 1985; Schein, 1988).

Recientemente, Sánchez Moreno (2014) describe los aspectos que deben orientar los protocolos de análisis y observación de la cultura institucional y que estarían agrupados en torno a los siguientes ejes:

— Características físicas y espaciales del centro: decoración, accesibilidad, distribución de las distintas dependencias, mobiliario, etc.
— Ceremonias, tradiciones y rituales institucionales: rituales de transición, tratamiento a personas que no son de la organización, rituales de imagen, ceremonias de reconocimiento, etc.

— El lenguaje institucional: modos de expresión colectivos, estilos de comunicación, metáforas, historias, leyendas y mitos.
— Normas explícitas e implícitas: Pautas que determinan los comportamientos que están permitidos y los que no.
— Creencias y valores implícitos. Expresan el consenso entre lo que debe ser y cómo se hacen las cosas, los valores mayoritarios y no imperantes (el trabajo en equipo, saber escuchar, la participación de la familia...).
— La historia de la institución: revisar la evolución histórica de la institución nos ayuda a comprender los objetivos actuales.
— La red social que sostiene a la cultura: se trata de la red de comunicación informal y de los roles más importantes que los miembros de la organización desempeñan en dicha red. Según López Yáñez et al. (2003) y Coronel (2013), podemos considerar los siguientes:

- Los *héroes,* que personifican los valores de la organización, o contravalores o valores opuestos a los de la organización, en cuyo caso estaremos hablando de *antihéroes*.
- Los *narradores,* personas que difunden las historias y leyendas, las reelaboran y les dan significado. Así, serán tenidas en cuenta para miembros de la organización que, sin esta interpretación, no las hubieran considerado.
- Los *sacerdotes* atienden a las confesiones y proporcionan consejos y soluciones. En ocasiones representan la ortodoxia y asumen el papel de guardianes de los valores de la cultura. Enlazan con la tradición y la historia de la organización y, normalmente, son personas con un conocimiento profundo de esta.
- Los *murmuradores y los espías*. Son aquellas personas que recogen informaciones que, aparentemente, no tienen ninguna importancia para la organización pero a través de las cuales adquieren un valor simbólico de mucho calado. Suponen una fuente de poder y de mantenimiento de su posición en el grupo.
- Las *coaliciones,* que se refieren a las distintas subculturas que encontramos en la organización, los grupos que articulan su micropolítica. Estos grupos desempeñan un papel clave en los conflictos y negociaciones dentro de la institución.

— Grado de homogeneidad de la cultura: valores compartidos por la totalidad de personas y grupos/existencia de subculturas.
— Grado de apertura en relación con el entorno, orientada a la innovación, al cambio o al orden establecido.

El esquema que se ha presentado se plantea como un vocabulario básico que facilite un lenguaje común en el acercamiento a las organizaciones educativas. Se trata de categorías útiles para cualquier investigador o investigadora, así como también para las aproximaciones que el profesorado en ejercicio o en formación

realice en torno a la realidad de un centro educativo.

8.5. LA CULTURA DE TRABAJO DEL PROFESORADO: RELACIONES ENTRE PROFESIONALES

En los apartados anteriores nos hemos centrado, principalmente, en el contenido de la *cultura escolar*. Junto a este contenido debemos considerar, también, la **forma** de la *cultura escolar*. Se trata de considerar los modelos de relación característicos entre los participantes de esta cultura.

En este epígrafe nos ocupamos, concretamente, de las formas de relación entre el profesorado. Las formas dominantes de la cultura del profesorado son particularmente importantes para explicar la permanencia de contenidos culturales, lo cual nos permite entender los límites y posibilidades de cambio en las organizaciones educativas (Hargreaves, 1996). Para Bolívar (1993), la forma de la cultura escolar del profesorado «puede tener implicaciones significativas para el cambio educativo en la medida en que puede frustrar o hacer que se lleven con éxito unos compromisos compartidos» (p. 3).

Siguiendo los estudios y aportaciones realizados por Hargreaves (1994, 1995, 1996), vamos a explicar diferentes formas de cultura profesional del profesorado:

a) Cultura del individualismo.
b) Balcanización.
c) Colaboración.
d) Colegialidad artificiosa.

Recientemente este autor ha reagrupado estas formas en dos categorías principales: culturas individualistas y culturas colaborativas, dentro de las que incluye la balcanización, la colegialidad artificiosa, las comunidades profesionales de aprendizaje y las agrupaciones, redes y federaciones (Hargreaves y Fullan, 2014).

8.5.1. Cultura del individualismo

La forma más habitual y tradicional de cultura de trabajo docente es el individualismo. Es aquella en la que el profesorado planifica y enseña solo en su aula. En esta forma de cultura se valora la autonomía personal y profesional. Las satisfacciones provienen de la relación con el alumnado, así como también de sentirse responsables de sus éxitos y evolución. El individualismo ofrece a los docentes cierta seguridad ante las injerencias externas pero, al mismo tiempo, supone un aislamiento de las personas que podrían proporcionarle apoyo y ayuda ante diferentes problemas o informaciones para la mejora de su práctica. El trabajo aislado del docente puede desembocar en inseguridad con respecto a la validez de la enseñanza que desarrolla, siendo más proclive a llevar a cabo una práctica rutinaria y temerosa de las críticas de otros colectivos: familias, colegas o dirección del centro.

El individualismo puede ser problemático y convertirse en un obstáculo en el desarrollo profesional, puesto que limita la colaboración, el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias y prácticas. La falta de referencias para contrastar otras propuestas de aula, recursos didácticos, innovaciones pedagógicas, así como la falta de apoyos afectivos en el grupo, refuerza la idea del pensamiento práctico y acrítico del docente, tan característico en modelos de escuela tradicional.

Aun así, hay que tener en cuenta que no podemos confundir individualismo con autonomía profesional o individualidad: las iniciativas personales en el trabajo, los criterios y la toma de decisiones particulares son cualidades importantes para un docente que, en ningún modo, se oponen a un trabajo de colaboración con el equipo. Buscar una cultura del profesorado más colaborativa no significa erradicar las diferencias sino más bien aprovecharlas para el beneficio de todo el colectivo. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014):

> mientras procuramos eliminar el *individualismo* (patrones habituales o reforzados de trabajo en solitario), no debemos erradicar con ello la *individualidad* (expresar desacuerdo, oportunidad para la soledad y una absoluta extravagancia). Eliminar el individualismo no es conseguir que todos sean iguales ni meterlos de lleno en el pensamiento grupal. Al igual que ser valioso por propio derecho, la individualidad genera desacuerdo creativo y riesgo, que son recursos de aprendizaje grupal dinámico y de progreso. [...] una colaboración sólida y una individualidad característica van de la mano en las comunidades brillantes de innovación y crecimiento (p. 142).

8.5.2. Colaboración

Las características de las relaciones que establece el profesorado en las culturas de colaboración son descritas por Hargreaves (1996) en los siguientes términos:

— Son *espontáneas*, es decir, nacidas de la relación que establecen los docentes como grupo de personas. Aunque en algunos casos pueden estar apoyadas por la dirección del centro o por la administración educativa, el hecho de que persistan en el tiempo se debe, fundamentalmente, al mantenimiento de la relación entre el grupo de docentes.
— Las relaciones en este tipo de cultura, por tanto, son mayoritariamente *voluntarias*, fruto del convencimiento del profesorado del valor que posee el trabajo en colaboración en el ámbito educativo.
— Orientadas al desarrollo de iniciativas propias o externas, seleccionando las experiencias que se llevan a cabo en función de los criterios profesionales que aporta el grupo.
— Omnipresentes en el tiempo y en el espacio. Las culturas de colaboración no suelen limitar su trabajo a un momento concreto, establecido en el horario oficial. Además de estos tiempos «de obligado cumplimento», los encuentros informales son un aspecto sustancial en esta forma de trabajo.

— Sentido de comunidad. En las relaciones de las culturas de colaboración predominan el apoyo, la confianza mutua y la alta valoración otorgada al aprendizaje profesional compartido.
— La enseñanza se concibe como una tarea colectiva.
— Se comparte una visión del centro como conjunto, no como unidades aisladas de docencia. Se actúa de forma coordinada e interdependiente, considerando los mismos valores, procesos y metas.
— Imprevisibles en sus resultados, al estar el seguimiento y control de las experiencias en manos del profesorado, no de organismos externos.

8.5.3. Balcanización

Hargreaves (1996) describe la forma *balcanizada* de cultura del profesorado cuando el trabajo de este tiene lugar en pequeños grupos aislados, muchas veces enfrentados entre sí. Es una forma de cultura más frecuente en centros de Educación Secundaria y Universidad, cuya estructura organizativa departamental, la especialización del profesorado en sus materias y la formación y socialización previas configuran un contexto organizativo propicio para esta forma de relación.

Las culturas balcanizadas pueden definirse atendiendo a cuatro características:

a) Poca permeabilidad: los subgrupos están muy aislados entre sí. No es corriente la pertenencia a varios grupos. Los subgrupos y sus miembros están claramente separados en el espacio, con límites bien definidos.
b) Permanencia duradera en el subgrupo: una vez configurados, los distintos subgrupos permanecen en el tiempo, y son poco frecuentes los cambios entre ellos.
c) Identificación personal: las personas se vinculan de manera especial al subgrupo, debido fundamentalmente a la fuerte socialización en el área de conocimiento a la que pertenecen, que proporciona una identidad profesional docente muy concreta en la que se incluyen las «tradiciones académicas» que le son propias, como pueden ser, entre otras, la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, las relaciones con otras disciplinas o las estrategias metodológicas más idóneas.
d) Carácter político. Las culturas balcanizadas tienen un carácter político, puesto que, más allá de la identificación personal con el grupo, también son un instrumento para la promoción personal y profesional de sus miembros. Los subgrupos no son iguales entre sí y hay conflictos para mantener la categoría de un grupo determinado. Las innovaciones se contemplan, en muchas ocasiones, en términos de ganancia o pérdida para el subgrupo, olvidando los beneficios que podría obtener el conjunto de la institución con su puesta en marcha.

8.5.4. Colegialidad artificiosa

La colegialidad artificial tiene lugar cuando se fuerza a trabajar al profesorado de manera colaborativa. La presión de la Administración para que el profesorado trabaje en equipo puede configurar una apariencia de colaboración, aunque, en la práctica, se siga funcionando de manera individualista. Hargreaves y Fullan (2014) consideran que la colegialidad artificiosa es promovida por la administración educativa para conseguir un mayor grado de relación entre docentes en centros en los cuales apenas existía previamente. ¿Cuáles son las características que definen la colegialidad artificial? Hargreaves (1996) señala las siguientes:

— Reglamentadas por la Administración. La colegialidad artificial no surge de la iniciativa del profesorado, es una imposición la que conduce a trabajar de manera conjunta.
— Obligatorias. Al estar reglamentadas e impuestas, se obliga a la colaboración en los distintos procesos organizativos y didácticos. Por ejemplo, hay que planificar conjuntamente, tanto desde el punto de vista del centro como del aula, a través de las distintas estructuras organizativas creadas al efecto por la Administración (equipos docentes, de ciclo...).
— Orientadas a la implementación. A diferencia de las culturas de colaboración, la colegialidad artificial no desarrolla iniciativas, se limita a poner en marcha aquello que otros (dirección, administración educativa...) consideran que es necesario llevar a cabo.
— Fijas en el tiempo y en el espacio, se llevan a cabo en momentos y lugares concretos, decididos por la reglamentación correspondiente. No hay encuentros informales, solo los necesarios para el cumplimiento de las obligaciones.
— Son formas de trabajo previsibles: «El control de sus objetivos y la reglamentación de sus tiempos y lugares están pensados para aumentar la previsibilidad de la colegialidad del profesorado y sus resultados [...] constituyendo una simulación administrativa segura de colaboración» (Hargreaves, 1996, p. 222).

8.6. ¿QUÉ CULTURA BUSCAMOS?

La revisión realizada sobre la cultura escolar pone de manifiesto algunas contradicciones y tensiones en torno al trabajo del profesorado. Como señala Montero (2011): «El ejercicio de la función docente se desarrolla así en un continuo entre el aislamiento y la independencia y la colaboración e interdependencia. Individualismo versus colaboración, satisfacción individual versus metas compartidas, control versus compromiso, conflicto versus consenso» (pp. 78-79). Sin embargo, parece que haya un cierto consenso en considerar el aislamiento, el control de la Administración y las regulaciones burocráticas como los obstáculos más graves para el cambio educativo. Por contra, potenciar la autonomía de los docentes en la toma de decisiones puede posibilitar un compromiso e implicación en las metas de la organización que ayuden al profesorado en su desarrollo tanto personal como profesional.

El recorrido realizado por las distintas formas de cultura del profesorado nos conduce a la necesidad de reivindicar contextos de trabajo que apoyen el desarrollo y el perfeccionamiento de todas las personas que forman parte de ellos. Estos contextos hacen suya una determinada cultura, muy próxima a la descrita como cultura de colaboración, que se manifiesta en un conjunto concreto de relaciones que permiten vincularse a una comunidad que brinda apoyo y con la que existe un compromiso en unos objetivos comunes y en la mejora continua.

En el momento social en que nos situamos, incierto y cambiante, el desarrollo de culturas de colaboración aparece como condición indispensable para que se produzca un cambio real del funcionamiento de los centros y no solo se implanten simples cambios estructurales.

La colaboración supone múltiples beneficios y ventajas para el trabajo del profesorado en los centros educativos, tales como (Hargreaves, 1996):

— Apoyo moral: la colaboración actúa como una ayuda fundamental para las personas en momentos cruciales de su carrera profesional como puede ser la incertidumbre propia de las primeras etapas.
— Mejora de la eficacia: compartir experiencias y estrategias docentes entre el profesorado refuerza la confianza profesional al contar con puntos de vista diversos y proporciona una información muy valiosa acerca del ejercicio de la docencia que conduce a una sensación de mayor eficacia.
— Reducción de la sobrecarga: la colaboración nos ayuda a abordar el exceso de trabajo tan frecuente en las instituciones educativas en el contexto actual de cambios acelerados y complejos.
— Asertividad política: los centros que trabajan de forma colaborativa son capaces de responder a las presiones derivadas de las políticas educativas, cambiantes y desafiantes en muchas ocasiones. Se fortalece la capacidad de respuesta de la organización ante las demandas externas.
— Aumento de la capacidad de reflexión. La colaboración, en el diálogo y en la acción, proporciona información que posibilita la reflexión sobre la propia práctica.
— Oportunidades para aprender. La colaboración nos permite aprender de los demás y considerar el cambio y la innovación un proceso continuo, no una tarea puntual.

Hargreaves y Fullan (2014) denominan a esta colaboración «comunidades profesionales de aprendizaje», espacios donde el profesorado trabaja en equipos:

— Comprometidos en sus relaciones profesionales y personales (comunidad).
— Cuyas decisiones están documentadas, pero se orientan por la profesionalidad y experiencia de sus integrantes (profesionales).
— Cuya finalidad es la mejora en el proceso de aprendizaje del alumnado (aprendizaje).

Como podemos observar, el trabajo en colaboración nos ofrece múltiples beneficios y es una cultura de trabajo a la que tenemos que aspirar. No obstante, también pueden señalarse algunas limitaciones y problemas en estas formas de trabajo:

— La comodidad y la complacencia: la colaboración puede quedar reducida a aspectos poco conflictivos de la práctica docente (intercambio de recursos y materiales didácticos, apoyo moral en situaciones problemáticas...) sin profundizar en las áreas más controvertidas («entrar en las aulas», reflexionar sobre el pensamiento pedagógico que subyace a nuestra práctica), por lo que puede consolidar formas de trabajo en vez de cuestionarlas para su cambio.
— El conformismo: la colaboración puede llevar a un pensamiento de grupo que anule la creatividad que suponen muchas iniciativas individuales.
— La cooptación: a veces se utiliza la colaboración como una estrategia política para asegurar el compromiso de los profesores con respecto a reformas educativas en las que no ha participado.

PROPUESTAS PRÁCTICAS

Actividad 1. Biografía educativa

Recuerda y describe cómo fue tu paso por las distintas etapas de educación obligatoria. Considera, al menos, las siguientes cuestiones para elaborar tu biografía educativa:

— Titularidad del centro o centros en los que estuviste matriculado o matriculada.
— Instalaciones con las que contaba, organización de espacios y tiempos (horarios).
— ¿Qué era lo que más y lo que menos me gustaba?
— ¿Qué era ser un buen estudiante o una buena estudiante?
— ¿Cómo eran y qué hacían los profesores o profesoras que te gustaban? ¿Y los que no?
— ¿Cómo eran las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa?
— ¿Las familias acudían al centro de forma habitual?
— ¿Cómo estaban distribuidas las aulas? ¿Cómo estaban equipadas? ¿Qué tipo de decoración y simbología había en clase? Realiza un dibujo en el que se reflejen estos aspectos.
— Tradiciones, ritos o costumbres más importantes.
— Etcétera.

Si es posible, busca información sobre la situación actual del centro y los cambios que ha experimentado.

Contrasta tus apreciaciones con las señaladas por las restantes personas de tu grupo de trabajo y realizad una conclusión grupal teniendo en cuenta las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las diferencias más significativas que habéis encontrado entre los distintos centros del grupo? ¿Y entre etapas? ¿Qué aspectos de la cultura consideráis más relevantes para explicar estas diferencias?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares* (3.a ed.). Barcelona: ICE-Horsori.

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad.* Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía, 219,* 68-72.

Coronel, J. M. (2003). Las culturas organizativas. En M. J. Carrasco Macías, J. M.

Coronel Llamas, M. L. Fernández Serrat, S. González Losada y E. Moreno Sánchez, *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes* (pp. 189-206). Granada: Geu.

Coronel, J. M. (2013). Las culturas organizativas. En M. J. Carrasco Macías, J. M. Coronel Llamas, M. L. Fernández Serrat, M. P. García Rodríguez, S. González Losada y E. Moreno Sánchez, *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas* (pp. 177-192). Madrid: Pirámide.

Deal, T. E. y Kennedy, A. (1982). *Culturas corporativas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Díez Gutiérrez, E. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-Tau.

Díez Gutiérrez, E. (2013). Investigación-acción participativa. El cambio cultural con la implicación de los participantes. *RevistaElectrónicaInteruniversitariadeFormacióndelProfesorado,16*(3),115—-131.DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186171.

Escudero, J. M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.

González, M. T. (1990). Investigación en organización escolar: el análisis de la cultura organizativa. *Anales de Pedagogía, 8*, 41-51.

González, M. T. (1994). ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En J. M. Escudero Muñoz y M. T. González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.

González, M. T. (2003). Cultura y subculturas organizativas. En M. T. González (coord.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos* (pp. 169-186). Madrid: Pearson.

Hargreaves, A. (1994). *Development and desire: a postmodern perspective*. Annual meeting of AERA. Nueva Orleans.

Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikirikí, 35,* 49-61.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Morata.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela.* Madrid: Morata.

López Yáñez, J. (1995). La cultura de la institución escolar. *Investigación en la Escuela*, *26*, 25-37.

López Yáñez, J. (2003). La cultura institucional. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno, P. Murillo Estepa, J. M. Lavié Martínez y M. Altopiedi, *Dirección de centros educativos* (pp. 165-186). Madrid: Síntesis.

Lorenzo Delgado, M. (1993). La cultura escolar. En M. Lorenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 367-382). Alcoy: Marfil.

Louis, M. R. (1985). An investigator's guide to workplace culture. En P. J. Frost et al., *Organizational culture* (pp. 73-93). Beverly Hills: Sage.

Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación educativa*, *16*, 69-88.

Peters, T. J. y Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence*. Nueva York: Harper and Row.

Sánchez, M. (2014). La cultura institucional. En I. Cantón y M. Pino (coords.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 291-310). Madrid: Alianza Editorial.

Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (1995). Cultura profesional del docente. *Investigación en la Escuela*, *26*, 37-45.

Schein, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.

Director: Francisco J. Labrador

Edición en formato digital: 2017

© María del Mar García Cabrera y María de los Ángeles Olivares García
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2017
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-3684-4

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: calmagráfica

Los enlaces web incluidos en esta obra se encuentran activos en el momento de su publicación.

www.edicionespiramide.es

Índice

Preámbulo 6

1. La comunidad educativa desde un enfoque organizativo 9

1.1. Introducción 10

1.3. ¿Es la escuela una organización? 11

1.4. Señas de identidad de la escuela como organización 13

1.5. ¿Hacia dónde se dirige la escuela del siglo XXI? nuevos modelos y tendencias 18

1.5.1. Comunidades de aprendizaje 18

1.5.2. Organizaciones en red 22

1.5.3. Homeschooling o escuela en casa 23

Propuestas prácticas 25

Referencias bibliográficas 26

2. La estructura organizativa de los centros escolares 29

2.1. Algunas consideraciones previas 30

2.2. ¿Qué entendemos por estructura organizativa de centros escolares? 32

2.2.1. Dimensiones de la estructura 34

2.3. Representación y comunicación de la estructura del centro escolar 34

2.4. La estructura formal de los centros escolares. órganos de gobierno 35

2.5. La dirección de centros educativos. un componente decisivo en la organización 40

2.5.1. El modelo de dirección en nuestro sistema educativo 41

2.5.2. ¿Qué competencias asume la dirección en un centro educativo? 47

2.5.3. El liderazgo, competencia clave en la función directiva 50

Propuestas prácticas 53

Referencias bibliográficas 54

3. Organización de los elementos personales: profesorado, alumnado y familia 57

3.1. Introducción 58

3.2. La organización del profesorado 58

3.2.1. ¿Trabajo en equipo del profesorado? ventajas y obstáculos 58

3.2.2. Adscripción de docentes a las aulas 60

3.2.3. órganos de coordinación docente 61

3.3. Organización del alumnado 64

3.3.1. La admisión del alumnado 64

3.3.2. Derechos y deberes del alumnado 65

3.3.3. El agrupamiento del alumnado 66

3.4. Padres y madres en la organización del centro escolar 69
3.4.1. ¿Cómo se concreta la participación de las familias en el centro educativo? 71
Propuestas prácticas 74
Referencias bibliográficas 74
4. Organizar espacios y tiempos en los centros escolares 77
4.1. Introducción 78
4.2. El espacio escolar: concepto, significado e importancia en la organización y funcionamiento de los centros educativos 78
4.2.1. El edificio escolar 79
4.2.2. Un edificio, múltiples espacios 81
4.2.3. ¿Cómo organizamos el espacio escolar? 82
4.2.4. ¿Cómo organizar el espacio en el aula? 83
4.2.5. El aula de educación infantil 84
4.3. Significado del tiempo en la organización del centro 87
4.3.1. Algunos conceptos básicos para la organización del tiempo 88
4.3.2. ¿Qué horarios tiene que realizar un centro? 89
Propuestas prácticas 93
Referencias bibliográficas 93
5. La planificación en la organización de centros escolares 96
5.1. Introducción 97
5.2. ¿Por qué es necesaria la planificación en la organización de centros educativos? 97
5.3. La planificación de los centros en la legislación educativa 99
5.3.1. ¿Qué documentos de planificación tiene que elaborar un centro escolar? 101
5.4. Elaborar el plan de centro, una responsabilidad compartida 107
Propuestas prácticas 111
Referencias bibliográficas 113
6. La diversidad: reto y oportunidad para el desarrollo organizativo de los centros escolares 115
6.1. Introducción 116
6.2. Precisiones conceptuales en torno al término «diversidad» 116
6.3. ¿Qué define una escuela atenta a la diversidad? 118
6.4. La escuela inclusiva como meta 119
6.4.1. Claves para transformar las escuelas en entornos inclusivos 120
6.5. Respuestas educativas a la diversidad en los centros escolares 122
Propuestas prácticas 125

Referencias bibliográficas 125
7. La evaluación institucional: un instrumento para la mejora de los centros escolares 128
7.1. Consideraciones previas 129
7.2. Una aproximación al significado de evaluación 129
7.3. Evaluación de centros educativos 131
7.3.1. ¿Qué entendemos por evaluación de centros? ¿para qué evaluamos? características y principios de la evaluación de centros 131
7.3.2. ¿Quién realiza la evaluación institucional? agentes implicados en el proceso de evaluación 134
7.3.3. ¿Qué se debe evaluar? 134
7.3.4. ¿Cómo llevar a cabo la evaluación? 136
7.4. La evaluación de centros en la legislación educativa española 137
Propuestas prácticas 140
Referencias bibliográficas 140
8. La cultura organizativa de los centros escolares 143
8.1. Introducción 144
8.2. Aproximación al concepto de cultura organizativa 144
8.3. Características y funciones de la cultura organizativa 146
8.4. Análisis de la cultura organizativa 148
8.5. La cultura de trabajo del profesorado: relaciones entre profesionales 150
8.5.1. Cultura del individualismo 150
8.5.2. Colaboración 151
8.5.3. Balcanización 152
8.5.4. Colegialidad artificiosa 152
8.6. ¿Qué cultura buscamos? 153
Propuestas prácticas 156
Referencias bibliográficas 156
Créditos 159